

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Studij psihologije

Iva Andrić

**ODNOS AKADEMSKE PROKRASTINACIJE I
SAMOEFIKASNOSTI S DEPRESIVNIM I ANKSIOZNIM
SIMPTOMIMA**

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Kurtović

Osijek, 2016.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Iva Andrić

**ODNOS AKADEMSKE PROKRASINACIJE I
SAMOEFIKASNOSTI S DEPRESIVNIM I ANKSIOZNIM
SIMPTOMIMA**

Diplomski rad

Znanstveno područje društvenih znanosti, znanstveno polje psihologije, znanstvene
grana kliničke i zdravstvene psihologije

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Kurtović

Osijek, 2016.

Sadržaj

Uvod.....	1
Prokrastinacija.....	1
Povezanost prokrastinacije sa samoeфикаsnosti.....	3
Odnos prokrastinacije s depresivnim i anksioznim simptomima.....	4
Povezanost samoeфикаsnosti s depresivnim i anksioznim simptomima.....	6
Cilj, problemi i hipoteze.....	7
Metoda.....	8
Sudionici	8
Instrumenti.....	8
Postupak.....	11
Rezultati.....	11
Rasprava.....	16
Nedostaci i implikacije.....	28
Zaključak.....	30
Literatura.....	31

Odnos akademske prokrastinacije i samoeфикаsnosti s depresivnim i anksioznim simptomima

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između akademske prokrastinacije, akademske samoeфикаsnosti te depresivnih i anksioznih simptoma kod studenata. U istraživanju je sudjelovalo 253 studenata Filozofskog i Građevinskog fakulteta u Osijeku, prosječne dobi 20.48 godina ($SD=2.48$). Korišteni su slijedeći instrumenti: Upitnik sociodemografskih podataka, Skala za procjenu prokrastinacije za studente, Subskala akademske samoeфикаsnosti, Skala depresivnosti Centra za epidemiološka istraživanja te Beckov inventar anksioznosti. Rezultati su pokazali da je akademska prokrastinacija statistički značajno negativno povezana s akademskom samoeфикаsnosti te statistički značajno pozitivno povezana s depresivnim i anksioznim simptomima. Također se pokazalo da je akademska samoeфикаsnost statistički značajno negativno povezana s depresivnim i anksioznim simptomima. Na kraju, pokazalo se da je akademska samoeфикаsnost potpuni medijator u odnosu između akademske prokrastinacije, s jedne strane, te depresivnih i anksioznih simptoma, s druge strane. Akademska prokrastinacija preko manje samoeфикаsnosti pridonosi većem stupnju depresivnih i anksioznih simptoma. Također, pokazalo se da su depresivni i anksiozni simptomi značajni prediktori akademske samoeфикаsnosti te da je akademska samoeфикаsnost značajan prediktor akademske prokrastinacije.

Ključne riječi: prokrastinacija, akademska prokrastinacija, samoeфикаsnost, akademska samoeфикаsnost, depresivnost, anksioznost

Relationship of academic procrastination and self-efficacy with depression and anxiety symptoms

The aim of this study was to examine the relationship between academic procrastination, academic self-efficacy and symptoms of depression and anxiety in college students. In this study participated 253 college students of Faculty of Humanities and Social Sciences and Faculty of Civil Engineering in Osijek, with average age of 20.48 ($SD=2.48$). The following instruments were used: Socio-demographic Questionnaire, Procrastination Assessment Scale – Students, Academic Self-efficacy subscale, The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale and Beck Anxiety Inventory. The results showed statistically significant negative correlation between academic procrastination and academic self-efficacy, and statistically significant positive correlation between academic procrastination and symptoms of depression and anxiety. It has also been shown that academic self-efficacy is significantly negatively associated with depression and anxiety symptoms. Finally, it has been established that academic self-efficacy completely mediated the relationship between academic procrastination, on one hand, and symptoms of depression and anxiety, on the other hand. Academic procrastination through lower self-efficacy contributes to a greater degree of depression and anxiety symptoms. In addition, it has been shown that depression and anxiety symptoms are significant predictors of academic self-efficacy and also that academic self-efficacy is a significant predictor of academic procrastination.

Keywords: procrastination, academic procrastination, self-efficacy, academic self-efficacy, depression symptoms, anxiety symptoms

Uvod

Prema socijalno-kognitivnom modelu psihološke prilagodbe, kognicije, afekt i ponašanje recipročno su povezani. To znači da svaki čimbenik utječe na druge čimbenike te promjena u jednom, dovodi do promjene u drugom čimbeniku. Ovaj princip recipročne uzročnosti može se primijeniti na odnos između samoeфикаsnosti, raspoloženja i izvedbe. Prema tom principu, uvjerenja o samoeфикаsnosti utječu na raspoloženje i izvedbu, a emocionalna stanja i izvedba također su važni izvori informacije za samoeфикаsnost. Također, emocionalna stanja utječu na izvedbu i obrnuto (Kavanagh, 1992; prema Maddux, 1995). Bandura (1994; prema Souza, Torres, Barbosa, Lima i Souza, 2014) smatra da samoeфикаsnost ima medijacijsku ulogu, utječući na to kako se ljudi osjećaju, razmišljaju, ponašaju te motiviraju sami sebe. U akademskom okruženju, samoeфикаsnost je snažan prediktor izvedbe, dok snaga povezanosti ovisi o podudaranju sa zadatkom o kojem je riječ, kao i o stupnju specifičnosti (Pajares, 1996; prema Hajloo, 2014). Također, unutar teorije samoeфикаsnosti navodi se da samoeфикаsnosti može biti uključena u izbjegavajuće ponašanje (Bandura, 1985; prema Hajloo, 2014). Teorija samoeфикаsnosti može se primijeniti u kontekstu odnosa između akademske prokrastinacije, akademske samoeфикаsnosti te depresivnih i anksioznih simptoma. Prije opisivanja odnosa između svih navedenih varijabli, biti će najprije rečeno nešto o samom fenomenu prokrastinacije.

Prokrastinacija

Premda u literaturi ne postoji opće slaganje oko definicije, činjenica je kako je odgađanje zadataka središnje obilježje prokrastinacije. Također je jasno da prokrastinacija često uključuje odgađanje akcija čije je izvršavanje bilo prethodno razmatrano. Ponašanja koja se nikada nisu ozbiljno namjeravala izvršiti ne smatraju se prokrastinacijom jer ne postoji vjerojatnost za javljanje konflikta motiva (npr. kratkoročni nasuprot dugoročnim ciljevima) ili diskrepancije između namjere i ponašanja (Paulitzki, 2010). Može se reći da je prokrastinacija voljno odgađanje prethodno namjeravanog slijeda akcija, unatoč tome što se očekuje da će zbog odgađanja biti gore (Steele, 2007). Općenito, prokrastinacija je konceptualizirana kao maladaptivni obrazac ponašanja. Takvo gledište ima potporu u nalazima koji pokazuju njezinu povezanost s niskim samopoštovanjem, samohendikepiranjem, depresivnosti i anksioznosti (Beswick, Rothblum i Mann, 1988; Ferrari, 1994; prema Melissa, 2009). Kako brojni faktori uzrokuju i doprinose odgađanju, prokrastinacija se smatra multifaktorskom pojavom (Košanski, 2004) koja se može

shvatiti jedino ako se razmotri kao kompleksna interakcija kognitivnih, bihevioralnih i afektivnih komponenti, a ne kao jednostavan produkt loših navika i poteškoća s upravljanjem vremenom (Solomon i Rothblum, 1984).

Izbjegavanje završavanja važnih zadataka je relativno učestala pojava, posebno u populaciji studenata. Procijenjeno je da se učestalost prokrastinacije u toj populaciji kreće od 50% do 90% (Pychyl, Lee, Thibodeau i Blunt, 2000; prema Paulitzki, 2010). Iznenadjuće je da gotovo polovina studenata provede polovicu svog dana odgađajući (Hill, Hill, Chabot i Barrall, 1976; prema Paulitzki, 2010). Rothblum, Solomon i Murakami (1986; prema Senecal, Koestner i Vallerand, 1995) akademsku prokrastinaciju definiraju kao tendenciju da se uvijek ili gotovo uvijek odgađaju akademski zadaci i uvijek ili gotovo uvijek doživi anksioznost koja je povezana s odgađanjem. U istraživanju navedenih autora uspoređivala se skupina studenata visoko na prokrastinaciji sa skupinom nisko na prokrastinaciji te se pokazalo kako studenti visoko na prokrastinaciji pate od veće anksioznosti; izvještavali su o većoj ispitnoj anksioznosti, većem stanju anksioznosti te su bili skloniji doživljavati fizičke simptome anksioznosti. Izražena prokrastinacija također je bila povezana s negativnom procjenom, nižom samoeфикасношћу, nižom samokontrolom te s disfunkcionalnim kognitivnim obrascima, uključujući tendenciju da se uspjeh atribuiraju vanjskim nestabilnim faktorima (Rothblum i sur., 1986).

Studenti skloni prokrastinaciji počinju učiti znatno kasnije od onoga što bi bilo optimalno vrijeme. Uzrok može biti u tome što ponašanje nije u skladu s prethodnim namjerama, ali također postoji mogućnost da je namjera da se počne učiti odgođena (Milgram, Sroloff i Rosenbaum, 1988; prema Ferrari, Johnson i McCown, 1995). Osim toga, studenti skloni odgađanju mogu s lakoćom biti ometeni drugim aktivnostima umjesto učenja. Navodi se kako su upravo ovakve preferencije prema drugim aktivnostima umjesto učenja obilježje prokrastinatora (Silver i Sabini, 1981; prema Ferrari i sur., 1995). Rothblum (1990; prema Ferrari i sur., 1995) je postavio izbjegavajući model akademske prokrastinacije prema kojem će student s jakim strahom od neuspjeha osjećati zabrinutost i anksioznost kako se bliži krajnji rok za zadatak. On smatra da će anksioznost biti smanjena izbjegavanjem podražaja, a to će rezultirati učvršćivanjem izbjegavajućeg ponašanja. Navedeni model akademske prokrastinacije ima potporu u kliničkim promatranjima (Burka i Yuen, 1983; prema Ferrari i sur., 1995) i znanstvenim istraživanjima. Nadalje, čini se kako je kod nekih studenata odgađanje uobičajenije, dok drugi odgađaju samo tijekom kratkog perioda života ili na određenim predmetima. Za one kojima je prokrastinacija postala navika, može se reći da je

prokrastinacija crta ličnosti. McCown, Johnson i Petzel (1989; prema Ferrari i sur., 1995) identificirali su dva tipa prokrastinacije - jedan koji se čini povezan s neuroticizmom ili prevelikom pobuđenosti i drugi koji je povezan s nedostatkom savjesnosti i impulzivnosti.

Povezanost prokrastinacije sa samoeфикаsnosti

Varijabla koja je pokazala značajnu povezanost sa prokrastinacijom u nizu istraživanja je samoeфикаsnost, odnosno uvjerenje u vlastite sposobnosti da se kontroliraju važni životni događaji. U meta-analitičkim istraživanjima dobiveni su srednji koeficijenti korelacije između navedenih varijabli (Steel, 2007; van Eerde, 2003). Takva povezanost u skladu je i s Bandurinom teorijom samoeфикаsnosti prema kojoj će pojedinci koji su manje sigurni u svoju sposobnost da uspješno završe zadatke biti skloniji izbjegavanju aktivnosti, nego njihovom prilaženju. Prema tome, pojedinci koji izvještavaju o niskoj samoeфикаsnosti biti će skloniji prokrastinaciji od pojedinaca koji imaju višu samoeфикаsnost (Bandura, 1977, 1986; prema Melissa, 2009). Međutim, smjer odnosa je upitan. Negativna povezanost može upućivati na to da uvjerenja o neuspjehu povećavaju averzivnost zadatka, a time i sklonost prokrastinaciji, ali je jednako vjerojatno da prokrastinacija dovodi do loše izvedbe što zatim smanjuje uvjerenja osobe u vlastitu eфикаsnost (Paulitzki, 2010). Jedno od objašnjenja povezanosti samoeфикаsnosti i prokrastinacije je spirala neuspjeha vezana uz samoeфикаsnost. Lindsley i sur. (1995; prema Steel, 2007) navode kako loša izvedba stvara mogućnost recipročnog odnosa. Točnije, prokrastinacija može dovesti do loše izvedbe što potom smanjuje samoeфикаsnost, a to zauzvrat dovodi do još više prokrastinacije.

Također je ispitivan odnos akademske samoeфикаsnosti i akademske prokrastinacije te je u nekoliko istraživanja potvrđena povezanost navedenih varijabli (Eerde, 2003; Klassen i sur., 2007; prema Kandemir, İlhan, Özpolat i Palancı, 2014). Akademska samoeфикаsnost definira se kao uvjerenje studenta da može uspješno izvršiti akademske dužnosti (Bandura, 1997; prema Kandemir i sur., 2014). Klassen, Krawchuk, Lynch i Rajani (2008; prema Hen i Goroshit, 2012) ističu kako je akademska samoeфикаsnosti ključna za razumijevanje akademske prokrastinacije kod odraslih osoba koje posjeduju određene kognitivne i metakognitivne sposobnosti, ali im nedostaje sigurnosti da bi uspješno koristile te sposobnosti u organizaciji učenja. U istraživanju Hena i Goroshita (2012) pokazalo se da je akademska prokrastinacija povezana s nižim stupnjem akademske samoeфикаsnosti. Farran (2004; prema Kandemir i sur., 2014) tvrdi kako vjerovanje u vlastite sposobnosti doprinosi prevenciji akademske prokrastinacije. Studenti sa snažnim

osjećajem akademske samoefikasnosti na teške zadatke gledaju kao na izazove koje treba savladati, a ne kao na prijetnje koje treba izbjeći (Williams i Williams, 2010; prema Cayubit, 2014).

Odnos prokrastinacije s depresivnim i anksioznim simptomima

Kada je riječ o emocionalnom funkcioniranju, nekoliko istraživanja pokazalo je da su anksioznost, depresivnost i zabrinutost povezane s prokrastinacijom (Ferrari i sur., 1995; Stoeber i Joormann, 2001; van Eerde, 2003; prema Rabin, Joshua i Nutter-Upham, 2011). Depresivnost je emocionalno stanje karakterizirano osjećajima tuge, neraspoloženja, žalosti i utučenosti (Vulić-Prtorić, 2004; prema Mišćević, 2007). Anksioznost je neugodno emocionalno stanje strepnje, straha i zabrinutosti, a ta stanja praćena su povećanom fiziološkom pobuđenošću (Kaplan, 2004; prema Mišćević, 2007). Važno je razlikovati depresivnost i anksioznost kao simptome od depresije i anksioznosti kao sindroma ili poremećaja. Anksioznost i depresivnost kao simptomi dio su afekta i kao takvi, dio su svakodnevnog života (Kazdin, 1998; prema Mišćević, 2007). Velik broj istraživanja o odnosu između prokrastinacije i maladaptivnosti usmjerio se na prokrastinaciju i anksioznost, dijelom zbog toga što se u opisivanju prokrastinatora često naglašava njihov strah od neuspjeha. Više puta se pokazalo da osobe sklone prokrastinaciji izražavaju veći stupanj anksioznosti nasuprot onima koje nisu sklone prokrastinaciji. Neki istraživači smatraju da je anksioznost primaran motiv kod kronične prokrastinacije (Johnson i Bloom, 1993; prema Ferrari i sur., 1995). Pojedinci kod kojih je prokrastinacija crta ličnosti, doživljavaju povišenu anksioznost u različitim fazama angažmana na zadatku. Ta anksioznost može biti opći odgovor na zadatak u tijeku ili se može javiti uz strah od neuspjeha, perfekcionizam ili percipiranu averzivnost zadatka. Dokle god je anksioznost dovoljno neugodna, prokrastinatori će se uključiti u neku drugu aktivnost koja manje potiče anksioznost te će time izbjeći inicijalni zadatak (McCown i Johnson, 1991; prema Ferrari i sur., 1995). Mnogi kliničari tvrde da se u slučaju učestale prokrastinacije radi o pokušaju da se zaštiti ranjivo samopoštovanje. Odgađanjem završavanja zadatka, prokrastinator onemogućuje evaluaciju vlastite izvedbe te su time izbjegnute potencijalne ego narušavajuće procjene. U literaturi se također navodi da je u slučaju prokrastinacije nužna adekvatna psihologijska procjena jer su mnogi pojedinci koji odgađaju depresivni te mogu imati koristi od lijekova ili kognitivno-bihevioralne terapije. Kliničari često ističu kako depresivne osobe ne obavljaju stvari na vrijeme. Osim toga, neki podaci upućuju na to da bi prokrastinacija mogla biti

rizični faktor za ozbiljniju depresiju, kao i za anksioznost (Johnson, 1992; prema Ferrari i sur., 1995).

Empirijska potpora odnosu između prokrastinacije i raspoloženja nije još konačna (Steel, 2007). Trenutno se raspravlja o tome je li prokrastinacija snažno povezana s varijablama raspoloženja. Jedno meta-analitičko istraživanje izvještava o umjerenoj povezanosti prokrastinacije sa stanjem depresivnosti i anksioznosti (van Eerde, 2003). U meta-analitičkom istraživanju novijeg datuma pokazalo se da je povezanost prokrastinacije i depresivnosti slaba. Povezanost s anksioznosti bila je ispitana na način da se anksioznost promatrala kao faceta neuroticizma te se pokazalo da je povezanost prokrastinacije s neuroticizmom slaba (Steele, 2007). Van Eerde (2003) ističe kako nema dokaza o tome koji je smjer uzročnosti između prokrastinacije i varijabli raspoloženja. Teško je znati je li prokrastinacija posljedica depresivnosti i/ili anksioznosti ili sama prokrastinacija igra ulogu u poticanju ovih stanja. Bez obzira na to, važno je primijetiti kako je izbjegavajuće ponašanje središnja komponenta u konceptualizaciji i tretmanima depresivnih i anksioznih poremećaja. Naime, glavni cilj tretmana depresije u sklopu modela bihevioralne aktivacije je uklanjanje maladaptivnog izbjegavanja dužnosti kako bi se klijenti u potpunosti angažirali i pozitivno djelovali na vlastito okruženje. Slično tome, postepeno uklanjanje izbjegavajućeg ponašanja je od ključne važnosti za učinkovito korištenje strategija izlaganja kod tretmana anksioznih poremećaja. Paulitzki (2010) navodi kako je cijena izbjegavanja važnih dužnosti jasna te da je prokrastinacija štetna za samu izvedbu zadatka, ali je povezana i sa slabim psihičkim zdravljem. Longitudinalno istraživanje Ticea i Baumeistera (1997) pokazalo je da prokrastinacija zaista dovodi do negativnih posljedica. Unatoč kratkoročnim prednostima, pokazalo se da su prokrastinatori na kraju semestra izvještavali o većem stupnju stresa i više bolesti te su sveukupno gledano bili bolesniji od studenata koji nisu prokrastinatori. Također su dobivali lošije ocjene na svim zadacima. Nadalje, navodi se kako su visoko anksiozni pojedinci koji pronalaze katastrofične interpretacije u bezazlenim situacijama, skloni iracionalno odlagati brojne male i velike životne dužnosti (Steele, 2007). U literaturi se također navodi kako anksioznost može biti znak za izbjegavanje, a time i prokrastinaciju (Ferrari i sur., 1995). U skladu s ovom tvrdnjom je već prethodno navedeni Rothblumov izbjegavajući model akademske prokrastinacije te teorija procjena-anksioznost-izbjegavanje prema kojoj je prokrastinacija rezultat kognitivne procjene i anksioznosti. Naime, kada se pojedinac susretne sa stresorom, on razmatra ima li sposobnost koristiti internalne i eksternalne izvore kako bi se nosio sa stresorima. Ako procjeni da se ne može

nositi sa stresorima, tada dolazi do anksioznosti i do izbjegavajućeg ponašanja (Lazarus i Folkman, 1984). Klinička depresija ima nekoliko obilježja koja upućuju na to da bi ona mogla uzrokovati prokrastinaciju. Depresivne osobe često ne mogu uživati u raznim aktivnostima, nedostaje im energije te imaju problem s koncentracijom (American Psychiatric Association, 1994; prema Steele, 2007), a to su sve simptomi koji otežavaju završavanje različitih zadataka.

Povezanost samoeфикаsnosti s depresivnim i anksioznim simptomima

Samoeфикаsnost doprinosi kvaliteti kognitivnog, socijalnog i afektivnog funkcioniranja na različite načine. Putem transakcije s okolinom ili anticipacije, samoeфикаsnost utječe na emocionalne reakcije i kognitivne stilove te na taj način posredno djeluje na funkcioniranje. Osobe sa slabim osjećajem samoeфикаsnosti biti će sklone precjenjivanju potencijalnih osobnih nedostataka i poteškoća što može povećati stres, a to zatim može dovesti do anksioznih i depresivnih stanja (Rouxel, 1999). Bandura (1994) također navodi kako snažan osjećaj samoeфикаsnosti potiče osobna postignuća, smanjuje stres i podložnost depresivnosti. Nasuprot tome, osobe koje sumnjaju u vlastite sposobnosti imaju slabe aspiracije i predanost ciljevima te lakše postaju žrtve stresa i depresije.

Prema nekim autorima samoeфикаsnost bi se trebala razmatrati kao kognitivni prethodnik ili kao komponenta anksioznosti i depresije (Comunian, 1989; prema Tahmassian i Moghadam, 2011). Bandura tvrdi kako osjećaj kontrole smanjuje anksioznost i depresiju, dok anksioznost i depresija smanjuju osjećaj kontrole (Ghaderi i Salehi, 2011). Prema socijalno-kognitivnoj teoriji percipirana samoeфикаsnost da se preuzme kontrola nad potencijalnim prijetnjama igra ključnu ulogu u anksioznoj pobuđenosti. Pojedinci koji vjeruju da se mogu nositi sa prijetnjama nisu okupirani mislima ispunjenima strahom, međutim oni koji vjeruju da se ne mogu nositi s prijetećim događajima mogu osjetiti visoki stupanj anksioznosti. Istraživanja su pokazala kako je percipirana neefikasnost praćena visokim stupnjem subjektivnog distresa, autonomne pobuđenosti i izlučivanja katekolamina. Glavni izvor anksiozne pobuđenosti nisu misli ispunjene strahom same po sebi, već percipirana neefikasnost da se isključe takve kognicije. Analize kauzalne strukture samozaštitnog ponašanja pokazuju kako su anksiozna pobuđenost i izbjegavajuće ponašanje glavnim dijelom posljedice percipirane neefikasnosti (Bandura, 1988). U okviru socijalno-kognitivne teorije također se navodi da samoeфикаsnost igra ključnu ulogu u poticanju anksioznosti kod studenata (Bandura, 1997; prema Tahmassian i Moghadam, 2011). Znanstvena istraživanja

konzistentno pokazuju da je niska samoeфикаsnost praćena visokim stupnjem anksioznosti (Marris, 2002; prema Tahmassian i Moghadam, 2011), što je potvrdilo i istraživanje Tahmassiana i Moghadama na uzorku studenata. U istom istraživanju također se pokazalo da su opća samoeфикаsnost i akademska samoeфикаsnost znaćajno negativno povezane s depresijom. Nadalje, nekoliko istraživanja ispitivalo je ulogu samoeфикаsnosti u ranom javljanu depresije. Pokazalo se da percipirana socijalna i akademska neeфикаsnost kod djece doprinosi aktualnoj i budućoj depresivnosti, direktno te kroz utjecaj na akademsko postignuće, prosocijalno i problematićno ponašanje.

Iz svega navedenog može se zaključiti da postoje dokazi u prilog povezanosti prokrastinacije i samoeфикаsnosti te dokazi o nešto slabijoj povezanosti prokrastinacije s depresivnim i anksioznim simptomima. S obzirom na to da snaga povezanosti samoeфикаsnosti s varijablama ponašanja ovisi o njezinom stupnju specifićnosti i podudaranju s ponašanjem koje se procjenjuje, u ovom istraživanju procjenjivat će se akademska samoeфикаsnost.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati odnos između akademske prokrastinacije, akademske samoeфикаsnosti te depresivnih i anksioznih simptoma.

Problemi

1. Ispitati povezanost akademske prokrastinacije, akademske samoeфикаsnosti te depresivnih i anksioznih simptoma
2. Ispitati ulogu akademske samoeфикаsnosti kao medijatora u odnosu akademske prokrastinacije s depresivnošću i anksioznošću.

Hipoteze

1. Oćekuje se da će akademska prokrastinacija biti znaćajno negativno povezana s akademskom samoeфикаsnosti te znaćajno pozitivno povezana s depresivnim i anksioznim simptomima.
2. Oćekuje se da će akademska samoeфикаsnost biti znaćajno negativno povezana s depresivnim i anksioznim simptomima.
3. U skladu s teorijom samoeфикаsnosti te s obzirom na to da istraživanja pokazuju dvosmjernan odnos, oćekuje se da akademska prokrastinacija preko akademske samoeфикаsnosti ima posredni

učinak na depresivne i anksiozne simptome, ali se očekuje i obrnuto da depresivni i anksiozni simptomi posredno predviđaju akademsku prokrastinaciju.

Metoda

Sudionici

Za potrebe istraživanja korišten je prigodan uzorak do kojeg se došlo u dogovoru s fakultetima. U istraživanju je sudjelovalo 253 studenta Filozofskog i Građevinskog fakulteta u Osijeku, međutim u obradu rezultata su uključeni podaci za njih 230 jer 23 studenta nisu dala odgovore na nekima od korištenih skala ili su nasumično odgovarali. Sudionici su bili podjednako zastupljeni po spolu tako da je njih 129 bilo ženskog spola, a 101 muškog spola. Prosječna dob sudionika bila je $M=20.48$ godina ($SD=2.48$; raspon od 19 do 43 godine).

Instrumenti

Upitnik sociodemografskih podataka konstruiran je za potrebe istraživanja kako bi se prikupili podaci o spolu, dobi, godini studija, radnoj aktivnosti, stanovanju te podaci o zajedničkom životu. Informacije o radnoj aktivnosti prikupile su se postavljanjem pitanja „Jeste li zaposleni?“ na što su bile ponuđene tri kategorije odgovora: a) da, puno radno vrijeme; b) da, dio radnog vremena; c) nisam zaposlen. Za podatke o stanovanju postavljeno je pitanje „Gdje stanujete za vrijeme studija?“ te su ponuđeni slijedeći odgovori: a) u studentskom domu b) u iznajmljenom stanu/kući c) u vlastitom stanu/kući d) putujem u mjesto studiranja. Informacije o zajedničkom životu prikupljene su postavljanjem pitanja „S kime dijelite životni prostor?“ na koje je bilo moguće dati slijedeće odgovore: a) s obitelji b) sa sustanarom c) s partnerom d) živim sam.

Skala za procjenu prokrastinacije za studente (Procrastination Assessment Scale – Students – PASS; Solomon i Rothblum, 1984; prema Binder, 2000) sastoji se od 44 pitanja kojima se mjere kognitivni i bihevioralni aspekti prokrastinacije. U prvom dijelu skale procjenjuje se zastupljenost prokrastinacije na slijedećih šest akademskih područja: pisanje seminara, učenje za ispite, tjedni zadaci čitanja tekstova, akademski administrativni zadaci, pohađanje nastave te akademske aktivnosti općenito. Sudionici na skali od 5 stupnjeva odgovaraju u kojoj mjeri odgađaju na svakom području (1= nikad do 5= uvijek), koliko im je odgađanje problem (1= uopće nije problem do 5= uvijek je problem) te u kojoj mjeri žele smanjiti odgađanje na pojedinom području (1= uopće ne želim do 5= u potpunosti želim). Na prvom dijelu skale zbrajanjem procjena

na prva dva pitanja kroz svih šest akademskih područja formiraju se rezultati dobiveni na akademskoj prokrastinaciji, dok se procjene na trećem pitanju odvojeno zbrajaju te čine posebnu subskalu želje za smanjenjem akademske prokrastinacije (Fischer i Corcoran, 1994). Drugi dio skale sadrži scenarij u kojem je opisana prokrastinacija na pisanju seminarskog rada, nakon čega slijedi 26 pitanja kojima se procjenjuju različiti razlozi za prokrastinaciju. Procjene se daju na skali od 5 stupnjeva (1= uopće ne odražava zašto ja odgađam do 5= u potpunosti odražava zašto ja odgađam). Autori skale proveli su faktorsku analizu te se pokazalo da razlozi za prokrastinaciju čine dva faktora, a to su Strah od neuspjeha i Averzivnost zadatka (Onwuegbuzie, 2004). Međutim, drugi dio PASS-a nije konzistentno korišten u literaturi. Istraživači su dobivali različite faktorske strukture te su različito formirali rezultate (Özer, Demir i Ferrari, 2009; Harrington, 2005). U nizu istraživanja pokazalo se da PASS ima zadovoljavajuću valjanost (Bridges i Roig, 1997, Roig i DeTommaso, 1995, Rothblum i sur., 1986, Watson, 2001 i Wesley, 1994; prema Fritzsche, Young i Hickson 2003). Također se pokazalo da skala ima zadovoljavajuću pouzdanost pa tako Onwuegbuzie (2004; prema Özer, 2011) izvještava o pouzdanost od $\alpha=.85$, dok je Ferrari (1989; prema Özer, 2011) dobio test-retest pouzdanost od .74 za interval od 6 tjedana.

Skala za procjenu prokrastinacije za studente prevedena je s engleskog jezika na hrvatski po principu dvostruko slijepe kontrole te je provedena faktorska analiza skale. Za prvi dio skale potvrđena je trofaktorska struktura. Međutim, faktorska zasićenja pojedinih čestica nisu predstavljala originalnu strukturu dobivenu pri formiranju skale. Unatoč tome, zadržana je originalna struktura skale zbog usporedivosti s drugim istraživanjima. Za drugi dio skale dobivena su četiri faktora kojima je s obzirom na sadržaj čestica i njihova faktorska zasićenja dan odgovarajući naziv. Prvi faktor je nazvan Strah od neuspjeha ($\alpha=.82$), drugi faktor Averzivnost zadatka ($\alpha=.69$), treći faktor Preuzimanje rizika ($\alpha=.74$), a četvrti faktor Ovisnost ($\alpha=.61$). Kako se faktorska struktura drugog dijela skale razlikuje od istraživanja do istraživanja, u obradi rezultata neće biti korištene originalne subskale, već dobivene u ovom istraživanju. Rezultati drugog dijela skale u obradi su formirani kao prosječne vrijednosti (M) pojedine subskale. Koeficijenti pouzdanosti tipa Cronbach alpha za akademsku prokrastinaciju i želju za smanjenjem akademske prokrastinacije su jednaki te iznose $\alpha=.72$, dok za drugi dio skale $\alpha=.86$.

Subskalom akademske samoefikasnosti (Academic self-efficacy subscale; Zajacova, Lynch i Espenshade, 2005) procjenjuje se akademski stres i akademska samoefikasnost na 27 akademskih zadataka (npr. učenje). Autori ovom instrumentu pridaju naziv „subskala“ jer su akademske

zadatke dijelom preuzeli iz već postojećih upitnika akademske samoeфикаsnosti, točnije iz *Skale akademskih prekretnica* (*Academic Milestones Scale*; Lent i sur., 1986) i *Upitnika akademske samoeфикаsnosti* (*College Self-Efficacy Inventory*; Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel i Davis, 1993). Drugi dio čestica čine akademski zadaci koje su studenti fakulteta na kojem se provodilo istraživanje izdvojili kao stresne. U prvom dijelu upitnika procjenjuje se stresnost svakog pojedinog zadatka, dok se u drugom dijelu procjenjuje sigurnost u to da se mogu uspješno završiti pojedini zadaci. Procjene se daju na skali od 11 stupnjeva (za prvi dio skale 0= uopće nije stresno do 10= iznimno stresno te za drugi dio skale 0= uopće nisam siguran do 10= u potpunosti sam siguran). Ukupni rezultat se formira kao dvije prosječne vrijednosti – prosječna vrijednost za akademski stres i prosječna vrijednost za akademsku samoeфикаsnost.

Subskala akademske samoeфикаsnosti prevedena je s engleskog jezika na hrvatski po principu dvostruko slijepe kontrole. Cronbach alpha dobiven za prvi dio skale iznosi .90, dok za drugi dio skale iznosi .93.

Skala depresivnosti Centra za epidemiološka istraživanja (*The Center for epidemiologic studies depression scale – CES-D*; Radloff, 1977) sastoji se od 20 pitanja kojima se procjenjuju različiti simptomi depresije u proteklih tjedan dana. U ovom istraživanju korišten je prijevod upitnika s engleskog na hrvatskog koji su napravile Miljković i Rijavec (2002). Zadatak sudionika je na skali od 4 stupnja (0= rijetko ili uopće se nije događalo do 3 = gotovo stalno ili stalno se događa) odrediti koliko su se često u proteklih tjedan dana osjećali na svaki od ponuđenih načina. Ukupni rezultat se formira zbrajanjem svih rezultata na česticama, pri čemu viši rezultat znači veću prisutnost depresivnih simptoma. Skala je već korištena za procjenu depresivnih simptoma u hrvatskoj populaciji te ima odgovarajuće metrijske karakteristike (Beekman i sur., 1997; Pibernik-Okanović, Begić, Peroš, Szabo i Metelko, 2008; prema Ajduković, 2013). Radloff (1977) izvještava o zadovoljavajućoj valjanosti i vrlo visokoj unutarnjoj pouzdanosti sa Cronbach alfa koeficijentom od .84 do .85 na uzorku opće populacije i .90 u kliničkoj populaciji, dok u ovom istraživanju Cronbach alpha iznosi $\alpha=.93$. Faktorske analize za CES-D pokazale su da se radi o četverofaktorskoj strukturi koju čine: Depresivan afekt, Pozitivan afekt, Somatski simptomi i Interpersonalni odnosi (Beshai, Dobson i Adel, 2013). Unatoč brojnim istraživanjima koja su potvrdila ovakvu strukturu, istraživači pri formiranju ukupnog rezultata najčešće koriste jednostavan zbroj rezultata na svim česticama.

Beckov inventar anksioznosti (Beck anxiety inventory – BAI; Beck, Epstein, Brown i Steer, 1988) konstruiran je za procjenu simptoma anksioznosti bez preklapanja s depresivnim simptomima. Sastoji se od 21 pitanja, a zadatak sudionika je na skali od četiri stupnja procijeniti koliko ih je ometao svaki od simptoma u proteklih tjedan dana. Unutarnja pouzdanost tipa Cronbach alfa je visoka te iznosi .92, a test-retest pouzdanost za period od tjedan dana iznosi .75 (Sanford i sur., 2008). U ovom istraživanju Cronbach alpha iznosi .91.

Postupak

Za provedbu istraživanja planiran je prigodan uzorak studenata Filozofskog i Građevinskog fakulteta u Osijeku pa su najprije poslane pismene zamolbe fakultetima za odobrenje istraživanja. Nakon što je istraživanje odobreno, prikupljanje podataka je provedeno grupno, prije ili nakon održanih predavanja. Prije same provedbe, sudionicima je bila iznesena opća uputa kojom je obrazložen cilj istraživanja te im je bilo rečeno da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i da su u mogućnosti u bilo kojem trenutku odustati. Također je bilo rečeno da je istraživanje anonimno, da su podaci dobiveni u istraživanju povjerljivi te da će se koristiti samo u istraživačke svrhe. Bilo je objašnjeno da se podaci obrađuju i interpretiraju na grupnoj razini te se na temelju toga studente zamolilo da iskreno odgovaraju na pitanja. Također, studentima je bilo rečeno da će biti informirani o rezultatima istraživanja. Nakon davanja upute, studente se zamolilo da se potpišu na obrasce za davanje pismene suglasnosti ukoliko pristaju na istraživanje. Samo jedan student nije pristao na sudjelovanje. Nakon davanja pismene suglasnost, podijeljeni su upitnici zajedno s uputama za ispunjavanje. Davanje upute i ispunjavanje upitnika trajalo je otprilike 30 minuta.

Rezultati

Kako bi se odgovorilo na probleme istraživanja, potrebno je ispitati odnose između akademske prokrastinacije, akademske samoefikasnosti te depresivnih i anksioznih simptoma. Međutim, u istraživanje su, osim navedenih varijabli, uključene i želja za smanjenjem akademske prokrastinacije, razlozi za akademsku prokrastinaciju te akademski stres. Te varijable i njihovi odnosi s drugim varijablama uključenima u istraživanje ispitane su na razini deskriptivne i korelacijske analize, s obzirom na to da ispitivanje njihovih direktnih i posrednih učinaka na depresivne i anksiozne simptome nadilazi opseg ovog rada.

Uz pomoć Kolmogorov-Smirnovljevog testa provjereno je distribuiraju li se rezultati dobiveni na upitnicima po normalnoj raspodjeli. Pokazalo se da distribucije svih varijabli, osim varijable akademske samoefikasnosti i akademskog stresa, značajno odstupaju od normalne. Uzeti su u obzir i koeficijenti asimetričnosti i spljoštenosti koji su prikazanu u Tablici 1. Kod normalno distribuirane krivulje koeficijent asimetričnosti kreće se u vrijednostima do ± 3 , a koeficijent spljoštenosti u vrijednostima do ± 10 (Kline, 2011). Iz Tablice 1, vidljivo je da niti jedna varijabla prema navedenom kriteriju ne odstupa od normalne distribucije, stoga je dopušteno korištenje parametrijskih statističkih postupaka. U Tablici 1 nalaze se deskriptivni podaci za varijable korištene u istraživanju.

Tablica 1. Deskriptivna statistika rezultata sudionika na korištenim varijablama ($N=230$).

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Tr</i>	<i>S</i>	<i>K</i>
Skala akademske prokrastinacije	Prokrastinacija	33.07	6.00	17	52	12-60	.09	.22
	Želja za smanjenjem prokrastinacije	19.01	5.09	7	30	6-30	.16	-.30
	Strah od neuspjeha	2.15	0.79	1	5	1-5	.58	-.12
	Averzivnost zadatka	2.87	0.87	1	5	1-5	.11	-.53
	Preuzimanje rizika	1.89	0.81	1	5	1-5	.90	.32
Skala akademske samoefikasnosti	Ovisnost	2.51	0.83	1	5	1-5	.11	-.46
	Akademski stres	4.58	1.55	.16	8.84	0-10	-.27	.30
	Samoefikasnost	6.58	1.60	.88	10	0-10	-.23	.25
Depresivni simptomi		16.68	12.09	0	57	0-60	.99	.52
Anksiozni simptomi		10.66	9.10	0	63	0-63	1.78	4.30

Napomena. *Min* = minimum; *Max* = maksimum; *Tr* = teorijski raspon; *S* = koeficijent asimetričnosti; *K* = koeficijent spljoštenosti

Kao što je iz Tablice 1 vidljivo, prosječne vrijednosti varijabli uglavnom su pomaknute prema nižim vrijednostima. Viši rezultati pokazuju se na želji za smanjenjem akademske prokrastinacije, averzivnosti zadatka i ovisnosti kao razlozima za akademsku prokrastinaciju te na akademskoj samoefikasnosti. Iz tablice se također može vidjeti da depresivni i anksiozni simptomi pokazuju veliko raspršenje rezultata.

Na temelju srednje vrijednosti i raspona rezultata vidljivo je da određeni broj studenata doživljava depresivne simptome koji prelaze graničnu vrijednost od 16 koja je opće prihvaćen pokazatelj klinički relevantnih depresivnih simptoma (Herman i sur., 2011). Također, raspon vrijednosti upućuje na to da neki sudionici doživljavaju vrlo slabe, klinički neznačajne simptome depresivnosti, dok neki pokazuju intenzivne simptome depresivnosti. Nadalje, pokazalo se da

srednja vrijednost za anksiozne simptome prelazi normalan raspon vrijednosti (Dodig-Ćurković, 2010), međutim izraženost simptoma se proteže po čitavom rasponu vrijednosti, što upućuje na to da neki studenti doživljavaju vrlo slabe, klinički neznčajne simptome anksioznosti, dok neki pokazuju intenzivne simptome anksioznosti.

Kako bi se ispitala povezanost između akademske prokrastinacije, akademske samoeфикаsnosti, depresivnih i anksioznih simptoma, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije koji su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Pearsonovi koeficijenti korelacije ispitivanih varijabli.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Spol	-	-.23**	.21**	.11	.16*	.03	.31**	.14*	-.27**	.03	-.03	-.00
2. Dob		-	-.07	-.10	-.18**	-.05	-.14*	-.14*	.28**	-.18**	-.15*	-.12
3. Prokrastinacija			-	.45**	.21**	.36**	.26**	.21**	-.29**	.29**	.14*	.14*
4. Želja za smanjenjem prokrastinacije				-	.15*	.20**	.05	.06	-.17*	.17**	.09	.05
5. Strah od neuspjeha					-	.33**	.44**	.50**	-.42**	.39**	.33**	.29**
6. Averzivnost zadatka						-	.28**	.41**	-.24**	.30**	.18**	.15*
7. Preuzimanje rizika							-	.27**	-.34**	.06	.15*	.17**
8. Ovisnost								-	-.35**	.35**	.16*	.14*
9. Samoeфикаsnost									-	-.40**	-.31**	-.25**
10. Stres										-	.44**	.35**
11. Depresivni simptomi											-	.64**
12. Anksiozni simptomi												-

Napomena. ** $p < .01$ * $p < .05$

Spol i dob pokazali su značajnu povezanost s više varijabli. Spol je umjereno pozitivno povezan s akademskom prokrastinacijom te preuzimanjem rizika, a umjereno negativno povezan s akademskom samoeфикаsnosti. Dakle, studenti pokazuju više rezultate na akademskoj prokrastinaciji te preuzimanju rizika kao razlogu za prokrastinaciju, dok na akademskoj samoeфикаsnosti pokazuju niže rezultate od studentica. Nadalje, studenti imaju više rezultate na strahu od neuspjeha te ovisnosti, međutim ova povezanost je slaba. Pokazalo se da je dob umjereno pozitivno povezana s akademskom samoeфикаsnosti, odnosno da stariji sudionici pokazuju više rezultate na akademskoj samoeфикаsnosti. Osim toga, dob je slabo, ali značajno negativno povezana sa strahom od neuspjeha, preuzimanjem rizika, ovisnosti, akademskim stresom te depresivnim simptomima. Stariji studenti pokazuju niže rezultate na strahu od neuspjeha, preuzimanju rizika i ovisnosti te izvještavaju o manje depresivnih simptoma.

Rezultati korelacijske analize potvrđuju prvu i drugu hipotezu istraživanja. Pokazalo se da studenti koji više prokrastiniraju, također imaju manji osjećaj akademske samoeфикаsnosti te

pokazuju viši stupanj depresivnih i anksioznih simptoma. Koeficijent korelacije između akademske prokrastinacije i akademske samoeфикаsnosti je značajan i umjeren, dok su se koeficijenti korelacije između akademske prokrastinacije, s jedne strane, te depresivnih i anksioznih simptoma, s druge strane, iako niski, također pokazali značajnima. Osim toga, pokazalo se da je korelacija između akademske samoeфикаsnosti, s jedne strane, te depresivnih i anksioznih simptoma, s druge strane, značajna i umjerena. Studenti s većim osjećajem akademske samoeфикаsnosti pokazuju niži stupanj depresivnih i anksioznih simptoma.

Osim što se pokazalo da je akademska prokrastinacija povezana s akademskom samoeфикаsnosti te depresivnim i anksioznim simptomima, također se pokazalo da studenti koji više prokrastiniraju imaju veću želju za smanjenjem akademske prokrastinacije, pokazuju više rezultate na svim razlozima za akademsku prokrastinaciju te pokazuju viši stupanj akademskog stresa. Nadalje, studenti koji pokazuju veći strah od neuspjeha te veću averzivnost zadatka kao razloge za akademsku prokrastinaciju, također pokazuju veću želju za smanjenjem akademske prokrastinacije. Također se pokazalo da studenti koji imaju više rezultate na svim razlozima za akademsku prokrastinaciju, imaju i manji osjećaj akademske samoeфикаsnosti te pokazuju viši stupanj akademskog stresa, osim kada je riječ o preuzimanju rizika kao razlogu za akademsku prokrastinaciju koji se nije pokazao statistički značajno povezan s akademskim stresom. Osim toga, studenti koji imaju više rezultate na svim razlozima za akademsku prokrastinaciju, također pokazuju viši stupanj depresivnih i anksioznih simptoma.

Nadalje, pokazalo se da studenti koji imaju veći osjećaj akademske samoeфикаsnosti te oni koji pokazuju niži stupanj akademskog stresa, također pokazuju manju želju za smanjenjem akademske prokrastinacije. Osim toga, studenti koji pokazuju viši stupanj akademskog stresa, pokazuju i viši stupanj depresivnih i anksioznih simptoma, s time da je povezanost između akademskog stresa i depresivnih simptoma nešto veća.

Kako bi se provjerila uloga akademske samoeфикаsnosti kao medijatora u odnosu između akademske prokrastinacije i depresivnih simptoma te također između akademske prokrastinacije i anksioznih simptoma, korišten je Baron i Kennyjev postupak koji se sastoji od četiri koraka, odnosno uvjeta: 1) prediktor mora predviđati kriterij; 2) prediktor mora predviđati medijator; 3) medijatora mora predviđati kriterij nakon kontrole učinka prediktora; 4) nakon uključivanja medijatora u analizu, učinak prediktora na kriterij treba prestati biti značajan (potpuna medijacija) ili se smanjiti (djelomična medijacija) (Baron i Kenny, 1986). Medijacijska uloga akademske

samoefikasnosti provjerena je u dva smjera kao što je navedeno u trećoj hipotezi. Prije hijerarhijskih regresijskih analiza provjereno je predviđaju li svi prediktori (akademska prokrastinacija, depresivni i anksiozni simptomi) medijator (akademska samoefikasnost) te se pokazalo da predviđaju. Akademska prokrastinacija ($\beta = -.287$; $p < .01$), depresivni simptomi ($\beta = -.311$; $p < .01$) i anksiozni simptomi ($\beta = -.249$; $p < .01$) su značajni negativni prediktori akademske samoefikasnosti te je time zadovoljen drugi uvjet. Kako bi se dalje ispitala uloga akademske samoefikasnosti kao medijatora, provedene su hijerarhijske regresijske analize koje su prikazane u Tablici 3.

Tablica 3. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza kod ispitivanja uloge akademske samoefikasnosti kao medijatora u odnosu akademske prokrastinacije s depresivnošću i anksioznošću.

	Prediktor	R^2	ΔR^2	β
KRITERIJ: DEPRESIVNOST				
1. korak	Akadska prokrastinacija	.021		.143*
2. korak	Akadska prokrastinacija	.100	.079	.059
	Akadska samoefikasnost			-.294**
KRITERIJ: ANKSIOZNOST				
1. korak	Akadska prokrastinacija	.020		.142*
2. korak	Akadska prokrastinacija	.067	.047	.076
	Akadska samoefikasnost			-.227**
KRITERIJ: AKADEMSKA PROKRASTINACIJA				
1. korak	Depresivni simptomi	.025		.089
	Anksiozni simptomi			.084
2. korak	Depresivni simptomi	.088	.063	.021
	Anksiozni simptomi			.062
	Akadska samoefikasnost			-.265**

Napomena. ** $p < .01$ * $p < .05$

U prvoj i drugoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi, regresijski koeficijenti u prvom koraku različiti su od nule ukazujući na to da je akademska prokrastinacija značajan prediktor depresivnih i anksioznih simptoma, dok su u drugom koraku koeficijenti umanjeni ispod razine statističke značajnosti. Kako su unošenjem medijatora u zadnjem koraku beta koeficijenti prediktora smanjeni ispod razine statističke značajnosti te se medijator pokazao značajnim prediktorom

kriterija, ovdje je riječ o potpunoj medijaciji (Baron i Kenny, 1986). To znači da su akademska prokrastinacija, s jedne strane, te depresivni i anksiozni simptomi, s druge strane, povezani isključivo preko akademske samoeфикаsnosti, čime je potvrđen prvi dio treće hipoteze. Međutim, u prvom koraku treće hijerarhijske analize regresijski koeficijenti se nisu pokazali različitima od nule, odnosno nije se pokazalo da depresivni i anksiozni simptomi predviđaju akademsku prokrastinaciju, čime nije potvrđen prvi uvjet medijacijskog odnosa. Time je i odbačen drugi dio hipoteze da akademska samoeфикаsnost ima medijacijsku ulogu u odnosu između depresivnih i anksioznih simptoma, s jedne strane, te akademske prokrastinacije, s druge strane. Međutim, potrebno je naglasiti kako depresivni i anksiozni simptomi, iako nisu značajni prediktori akademske prokrastinacije, predviđaju akademsku samoeфикаsnost. Također, pokazalo se da je akademska samoeфикаsnost značajan prediktor akademske prokrastinacije.

Rasprava

Cilj istraživanja bio je ispitati odnos između akademske prokrastinacije, akademske samoeфикаsnosti te depresivnih i anksioznih simptoma. S obzirom na to da je akademska prokrastinacija štetna i učestala pojava u studentskoj populaciji te da se studenti nerijetko nose s depresivnim i anksioznim simptomima, ispitivanje tih problematičnih područja akademskog života i njihovih međusobnih odnosa ima teorijsku i praktičnu važnost. Prokrastinacija je do sada bila dovođena u vezu s različitim varijablama, međutim suvremena gledišta tog fenomena zanemaruju povezanost prokrastinacije s varijablama raspoloženja, što pojedini autori ističu kao prigovor takvim gledištima (Jaffe, 2013). Stoga, teorijska važnost ovog istraživanja nalazi se u tome što ispituje odnos akademske prokrastinacije s varijablama raspoloženja, u ovom slučaju s depresivnim i anksioznim simptomima.

Najprije će biti rečeno nešto o rezultatima koji su dobiveni deskriptivnom analizom. Prosječne vrijednosti dobivene u ovom istraživanju pregledane su s obzirom na teorijski raspon vrijednosti. Utvrđeno je da se prema nižim vrijednostima kreću akademska prokrastinacija, strah od neuspjeha i preuzimanje rizika kao razlozi za akademsku prokrastinaciju te akademski stres, dok se u rasponu viših vrijednosti kreću želja za smanjenjem akademske prokrastinacije, averzivnost zadatka i ovisnost kao razlozi za akademsku prokrastinaciju te akademska samoeфикаsnost. Nadalje, rezultati na akademskoj prokrastinaciji, akademskom stresu i akademskoj samoeфикаsnosti uspoređeni su s rezultatima dobivenima u prethodnim istraživanjima

te se pokazalo da su gotovo identični (Solomon i Rothblum, 1984; Onwuegbuzie, 2004; Zajacova, Lynch i Espenshade, 2005). Rezultati dobiveni na razlozima za akademsku prokrastinaciju ne mogu se usporediti s prethodnim istraživanjima jer su razlozi, odnosno subskale, dobivene na temelju faktorske analize provedene u ovom istraživanju. Međutim, usporedbom rezultata na pojedinim razlozima za akademsku prokrastinaciju može se vidjeti kako studenti u ovom istraživanju, kao najveći razlog za akademsku prokrastinaciju procjenjuju averzivnost zadatka, zatim ovisnost pa strah od neuspjeha, dok je preuzimanje rizika najmanje bitan razlog za akademsku prokrastinaciju. Bitno je također reći da se pokazalo kako studenti akademsku samoeфикаsnost procjenjuju višom od akademskog stresa, a upravo takva obilježja povezana su s boljim akademskim uspjehom (Zajacova, Lynch i Espenshade, 2005).

Srednje vrijednosti depresivnih i anksioznih simptoma kod studenata u ovom istraživanju prelaze granične vrijednosti za klinički značajne simptome, međutim raspon vrijednosti je vrlo velik upućujući na to da neki studenti doživljavaju vrlo slabe simptome depresivnosti i anksioznosti, dok neki pokazuju intenzivne, klinički značajne simptome depresivnosti i anksioznosti. Nije iznenađujuće da neki studenti u ovom istraživanju doživljavaju intenzivne simptome depresivnosti i anksioznosti s obzirom na to da studiranje predstavlja razdoblje promjena zbog čega su studenti posebno podložni stresu koji, ako je snažan, može utjecati na psihičko zdravlje čineći studente podložnima različitim psihičkim problemima (Amr i sur., 2013). Prema jednom istraživanju anksioznost je trenutno glavni psihološki problem među studentima, a potom slijedi depresivnost. Navodi se da zastupljenost anksioznosti u studentskoj populaciji iznosi 41.6%, dok zastupljenost depresivnosti iznosi 36.4% (Mistler, Reetz, Krylowicz i Barr, 2012). S obzirom na to da se u ovom istraživanju pokazalo da dio studenata doživljava klinički značajne simptome depresivnosti i anksioznosti, bitno je naglasiti kako je važno ponuditi neku vrstu psihološke pomoći za studente. Studentima Filozofskog fakulteta dostupno je psihološko savjetovalište u sklopu fakulteta, međutim studenti Građevinskog fakulteta nemaju takvu vrstu potpore. Bilo bi poželjno osnovati Psihološko savjetovalište za studente na razini Sveučilišta kako bi takva vrsta pomoći bila dostupna studentima svih fakulteta. Osim toga, bilo bi poželjno studente informirati o ustanovama i organizacijama za psihološku pomoć koje su dostupne u gradu. Bitno je također spomenuti da se depresivnost i anksioznost u literaturi navode kao važni uzroci odustajanja od studija (Dobson, 2012; Vulić-Prtorić, 2012), što je dodatan razlog zbog kojeg je simptome bitno prepoznati te pružiti psihološku pomoć studentima.

Korelacijskom analizom dobivene su značajne korelacije spola i dobi s nekima od ispitivanih varijabli, međutim o tim odnosima se ne može sa sigurnošću zaključivati. Naime, raspodjela studenata i studentica prema dobi u ovom istraživanju nije jednaka - studentice su u prosjeku starije dobi, dok su studenti mlađe dobi. Zbog toga se ne može znati jesu li spolne razlike koje su dobivene na ispitivanim varijablama zapravo posljedica dobnih razlika, i obrnuto. Također, postoji mogućnost da su dobivene razlike posljedica razlika u dva fakulteta na kojima je provedeno istraživanje. Naime, s Filozofskog fakulteta su u istraživanje većim dijelom uključene studentice viših godina, dok su studenti nižih godina uglavnom bili s Građevinskog fakulteta. Zbog svega navedenog razlike u sociodemografskim varijablama treba tumačiti s oprezom. No, bez obzira na to što raspodjela sudionika prema sociodemografskim obilježjima nije ravnomjerna, biti će rečeno nešto o spolnim i dobnim razlikama koje su dobivene u ovom istraživanju.

Rezultati istraživanja spolnih razlika u prokrastinaciji nisu konzistentni (Feingold, 1994; prema Steel, 2007), ponekad pokazujući veću sklonost muškaraca prokrastinaciji, ponekad žena, dok neki rezultati ne pokazuju spolne razlike u prokrastinaciji. U ovom istraživanju pokazalo se da su muškarci skloniji akademskoj prokrastinaciji od žena, što je u skladu s rezultatima niza istraživanja (Özer, Demir i Ferrari, 2009; Steel, 2007; Brownlow i Reasinger, 2000; van Eerde, 2003). Postoje različita objašnjenja spolnih razlika koja se mogu primijeniti i na ovo istraživanje, a jedno od njih je kulturalni utjecaj. Istraživanje provedeno u Turskoj pokazalo je da su muškarci skloniji akademskoj prokrastinaciji, a autori istraživanja spolne razlike objašnjavaju time da Turska pripada kulturama koje od žena očekuju da budu uspješnije i da manje odgađaju na akademskim zadacima jer one više ovise o tradicionalnim segmentima turskog društva (Karakitapoğlu i İmamoğlu, 2002; prema Özer i sur., 2009). Autori ističu kako je ponašanje žena pod strožom kontrolom društva (Kumru i Thompson, 2003; prema Özer i sur., 2009) te je njihova motivacija za postignućem snažno određena osjećajima odanosti i dužnosti prema roditeljima i obitelji (Verkuyten, Thijs i Canatan, 2001; prema Özer i sur., 2009). Moguće je da i u našem društvu ponašanje žena više ovisi o tradicionalnim segmentima društva, da žene imaju veći osjećaj dužnosti te su samim time i manje sklone odgađanju. Veća učestalost prokrastinacije kod muškaraca također se može pripisati manjku intrinzične motivacije te nezadovoljstvu zadatkom. Žene češće odgađaju zbog potrebe da naprave savršen rad, odnosno zbog perfekcionizma, međutim unatoč tome muškarci su skloniji prokrastinaciji (Brownlow i Reasinger, 2000). Nadalje, Spolne razlike u prokrastinaciji mogu se objasniti različitim stavovima žena i muškaraca prema

višekratnoj izradi akademskog rada. Naime, u istraživanju Sarida i Peleda (2010) pokazalo se da žene imaju pozitivniji stav prema izradi više nacrtu nekog rada prije nego što je on dovršen, dok muškarci nisu bili skloni tome. Kako studenti skloni prokrastinaciji manje preferiraju metodu višekratne izrade, moguće je da su muškarci skloniji prokrastinaciji zbog negativnog stava prema toj metodi.

Nadalje, u ovom istraživanju pokazalo se da muškarci imaju više rezultate na strahu od neuspjeha, preuzimanju rizika i ovisnosti kao razlozima za akademsku prokrastinaciju. U dosadašnjim istraživanjima žene su imale više rezultate na strahu od neuspjeha kao razlogu za prokrastinaciju (Solomon i Rothblum, 1984), tako da nalaz ovog istraživanja nije očekivan. Kada se uzmu u obzir maskulini i feminini stereotipi, očekuje se da će žene biti bojažljivije i sklonije izbjegavanju od muškaraca kao posljedica hormonalne konstitucije (Archer i Lloyd, 1982; prema Özer i sur., 2009), međutim to se nije pokazalo točnim u ovom istraživanju. Veća sklonost muškaraca preuzimanju rizika kao razlogu za akademsku prokrastinaciju je očekivana te je u skladu s nalazima Özera i sur. (2009) te Lippa (2002). Muškarci pokazuju agresivnije ponašanje prema psihološkim i socijalnim pritiscima od žena (Lippa, 2002; prema Özer i sur., 2009). U kulturama gdje su muškarci dominantniji i neovisniji od žena, očekivano je da će oni biti skloniji odgađanju zbog preuzimanja rizika. Spolne razlike u ovisnosti kao razlogu za prokrastinaciju do sada još nisu istražene, dok se spolne razlike u averzivnosti zadatka nisu pokazale značajnima, što je u skladu s rezultatima Solomona i Rothbluma (1984). Moguće je da su spolne razlike u ovisnosti kao razlogu za akademsku prokrastinaciju zapravo posljedica dobnih razlika između studenata i studentica. Naime, već je prethodno rečeno da su u ovom istraživanju studenti u prosjeku mlađe dobi od studentica. Kako s porastom dobi i iskustva također raste osjećaj akademske samoeфикаsnosti, moguće je da se zbog toga pokazalo kako su studentice manje ovisne o pomoći drugih pri izvršavanju akademskih zadataka. Ovo objašnjenje je dosta uvjerljivo s obzirom na to da ne postoje čvrsti dokazi o spolnim razlikama u ovisnosti o drugima, odnosno rezultati istraživanja nisu konzistentni (Nolen-Hoeksema, 1990).

Istraživanja spolnih razlika u akademskoj samoeфикаsnosti ne pokazuju konzistentne rezultate (Huang, 2013). U ovom istraživanju žene pokazuju više rezultate na akademskoj samoeфикаsnosti od muškaraca, a to je u skladu s prilično velikim dijelom literature (Caprara i sur., 2008; Pastorelli i sur., 2001; Bandura i sur., 1996; prema Stuart, 2013). Međutim, istraživanja pokazuju da spolne razlike nestaju kada se kontrolira prethodno akademsko postignuće, odnosno

kada se muškarci i žene izjednače prema akademskom postignuću (Pajares, 1996; prema Stuart, 2013). Premda je učestalost depresivnih i anksioznih poremećaja dva puta češća kod žena, u ovom istraživanju nisu dobivene spolne razlike u iskazivanju depresivnih i anksioznih simptoma. Ovakvi rezultati međutim nisu iznenađujući jer se pokazalo da su spolne razlike u navedenim simptomima manje izražene u studentskoj populaciji (Strangler i Pintz, 1980; prema Leach, 2009).

Pojedinci bi trebali manje odgađati kako stare i uče, a to je i potvrdila Steelova meta-analiza (2007). Haycock, McCarthy i Skay (1998; prema Stuart, 2013) govore kako su mlađi studenti skloniji prokrastinaciji jer nisu stigli usvojiti dobre navike učenja. Premda je u ovom istraživanju dobivena negativna korelacija između dobi i akademske prokrastinacije, ona se ipak nije pokazala značajnom. Mogući uzrok tome je ograničena varijacija dobi studenata. Naime, veći dio uzorka čine mlađi studenti pa je moguće da bi korelacija između dobi i akademske prokrastinacije bila značajna kada bi u uzorku bilo više starijih studenata. Unatoč tome što se korelacija između dobi i akademske prokrastinacije nije pokazala značajnom, dobivene su značajne negativne korelacije dobi sa strahom od neuspjeha, preuzimanjem rizika i ovisnosti, što nije iznenađujuće. Međutim, do sada nije istražen odnos između dobi i navedenih razloga za akademsku prokrastinaciju zbog čega je potreban oprez pri zaključivanju o odnosu tih varijabli.

U ovom istraživanju pokazalo se da je akademska samoeфикаsnost pozitivno povezana s dobi studenata. Kako je samoeфикаsnost usko vezana uz iskustvo, očekivano je da će stariji studenti imati jači osjećaj akademske samoeфикаsnosti od mlađih studenata koji imaju manje iskustva vezanog uz akademski život. Do sada još nije istražen odnos akademske samoeфикаsnosti i dobi studenata, međutim transverzalna istraživanja pokazuju da mlade odrasle osobe imaju višu samoeфикаsnost od djece (Dowd 1975; Brim 1974; Woodward i Wallston 1987; prema Gecas, 1989), što je u skladu s nalazima ovog istraživanja. Osim toga, pokazalo se da je dob studenata značajno negativno povezana s depresivnim simptomima, što je u skladu s epidemiološkim istraživanjima u razvijenim zemljama koja konzistentno pokazuju da se učestalost depresije smanjuje s dobi (Kessler i sur., 2010).

Kao što je već u uvodu rečeno, istraživanja su potvrdila povezanost akademske prokrastinacije i samoeфикаsnosti, što je također u skladu s Bandurinom teorijom samoeфикаsnosti. Koliko je samoeфикаsnost važna za razumijevanje akademske prokrastinacije, pokazuje istraživanje kojim se nastojala ispitati povezanost akademske prokrastinacije s osobinama ličnosti, samoeфикаsnosti i akademskim lokusom kontrole. Rezultati su pokazali da se sklonost

prokrastinaciji u studentskoj populaciji ne može identificirati upitnikom ličnosti, niti mjerom akademskog lokusa kontrole. Navodi se kako je glavno obilježje studenata koji često odgađaju upravo uvjerenje da ne mogu savladati različite životne probleme (Ferrari, Parker i Ware, 1992). U ovom istraživanju dobivena je umjerena povezanost između akademske samoeфикаsnosti i akademske prokrastinacije. Kako skale za procjenu navedenih varijabli ispituju specifična akademska područja koja se ne podudaraju, postoji mogućnost da bi povezanost bila i veća u slučaju drugačije operacionalizacije varijabli. Naime, skalom za procjenu akademske prokrastinacije ispitana je sklonost odgađanju na 6 akademskih područja (npr. učenje), dok je akademska samoeфикаsnost ispitana na temelju 27 različitih akademskih zadataka koji, osim što uključuju akademske obveze u užem smislu te riječi, kao što su učenje i pisanje seminara, obuhvaćaju i šire područje akademskog života, kao što su stjecanje prijatelja na fakultetu i pričanje s fakultetskim osobljem. S obzirom na to, moguće je da bi povezanost između akademske prokrastinacije i akademske samoeфикаsnosti bila snažnija u slučaju odabira skale za procjenu akademske samoeфикаsnosti u odnosu na uže područje akademskog života, tj. u odnosu na bitnije akademske zadatke. Tako je u istraživanju Yao (2009), kao u ovom istraživanju, korištena *Skala za procjenu prokrastinacije za studente*, dok je *Skala akademske samoeфикаsnosti* (*Academic self-efficacy scale*; Wood i Locke, 1987) korištena za ispitivanje samoeфикаsnosti na 7 područja akademske izvedbe, a to su: koncentracija na nastavi, memoriranje, koncentracija na ispitu, razumijevanje, objašnjavanje, razlikovanje koncepata te pravljenje bilješki. Povezanost između akademske prokrastinacije i akademske samoeфикаsnosti pokazala se snažnijom od povezanosti dobivene u ovom istraživanju. Kako *Skala akademske samoeфикаsnosti* ispituje samo važnija područja akademske izvedbe, postoji mogućnost da je takva operacionalizacija akademske samoeфикаsnosti bolje usklađena sa *Skalom za procjenu prokrastinacije za studente* pa su time i korelacije između varijabli koje se procjenjuju veće.

Bitno je spomenuti kako su također dobivene statistički značajne negativne korelacije između akademske samoeфикаsnosti i subskala Strah od neuspjeha, Averzivnost zadatka, Preuzimanje rizika i Ovisnost kao razloga za akademsku prokrastinaciju. Odnos između akademske samoeфикаsnosti i straha od neuspjeha kao razloga za akademsku prokrastinaciju do sada nije ispitan, međutim u literaturi se navodi da su općenito samoeфикаsnost i strah od neuspjeha negativno povezane (Caraway, Tucker, Rienke i Hall 2003; prema Stuart, 2013). Obilježja samoeфикаsnosti pomažu studentima da ustraju kada se susretnu s akademskim

preprekama, čak i u situacijama kada je mogućnost neuspjeha očigledna. Studenti koji unatoč strahu od neuspjeha ustraju i dožive uspjeh, grade samoeфикаsnost (Newton, Khanna i Thompson, 2008; prema Stuart, 2013). Odnos između averzivnosti zadatka kao motiva za akademsku prokrastinaciju i akademske samoeфикаsnosti također nije ispitivan, međutim pokazalo se da postoji značajna negativna povezanost između opće samoeфикаsnosti i navedenog motiva za akademsku prokrastinaciju (Ferrari i sur., 1992). Ta povezanost može upućivati na to da su studenti koji imaju snažniji osjećaj opće samoeфикаsnosti manje motivirani averzivnošću zadatka kada je riječ o akademskoj prokrastinaciji od studenata koji imaju slabiji osjećaj opće samoeфикаsnosti. Međutim, također postoji mogućnost da studenti koji pokazuju više rezultate na averzivnosti zadatka kao motivu za akademsku prokrastinaciju, sebe procjenjuju manje kompetentnima u nošenju s različitim izazovima. Također, postoji mogućnost da na povezanost samoeфикаsnosti i averzivnosti zadatka zapravo utječe akademska prokrastinacija kao treća varijabla za koju se pokazalo da su samoeфикаsnost i averzivnost zadatka njezini snažni i konzistentni prediktori (Steel, 2007). Povezanost između akademske samoeфикаsnosti i preuzimanja rizika kao razloga za akademsku prokrastinaciju također nije ispitivana. Međutim, Bandura (1997) pretpostavlja da pojedinci riskiraju i postavljaju pred sebe izazove jer vjeruju da su sposobni nositi se sa situacijom te imaju osjećaj samoeфикаsnosti. Smatra da će osobe sa jakim osjećajem samoeфикаsnosti prije sebi postavljati izazovne ciljeve. U ovom istraživanju pokazalo se da su osobe s jačim osjećajem akademske samoeфикаsnosti manje sklone preuzimanju rizika, što nije u skladu s Bandurinom pretpostavkom. Mogući uzrok tome je različito poimanje konstrukta preuzimanja rizika. Naime, preuzimanje rizika u akademskom okruženju vjerojatno ima drugačije značenje. Čestice kojima se mjerilo preuzimanje rizika (npr. "Svidio mi se izazov koji donosi čekanje do krajnjeg roka.") pokazuju da se ovdje radi o uzbuđenju koje donosi čekanje do zadnjeg trenutka. Nasuprot tome, Bandura pri opisivanju preuzimanja rizika koristi termin „postavljanje izazovnih ciljeva“ što upućuje na to da se radi o svrhovitom ponašanju, odnosno da je ponašanje usmjereno prema nekom objektu s određenom svrhom. Odnos između akademske samoeфикаsnosti i ovisnosti o drugima kao razlogu za akademsku prokrastinaciju nije do sada istražen, no nije iznenađujuće da studenti koji imaju manji osjećaj akademske samoeфикаsnosti više ovise o drugima. Studenti s manjim osjećajem akademske samoeфикаsnosti kao razlog za akademsku prokrastinaciju češće navode usporedbu s drugim kolegama, točnije odgađaju jer znaju da niti drugi nisu počeli pisati seminar. Nadalje, skloniji su čekati da kolege napišu svoje seminare kako bi im mogli dati savjete u vezi

pisanja, češće čekaju da vide hoće li profesori dati još neke informacije te češće navode da im je teško shvatiti što treba, a što ne treba uključiti u seminar.

Drugim dijelom Subskale akademske samoeфикаsnosti ispitan je akademski stres te se pokazalo da je veća razina akademskog stresa povezana s većim stupnjem akademske prokrastinacije. Prema Covingtonu (1993; prema Ferrari i sur., 1995), akademska prokrastinacija je zapravo mehanizam nošenja s akademskim stresom. Osim toga, pokazalo se kako je i samo odgađanje akademskih dužnosti jedan od glavnih uzroka stresa kod studenata. Istraživanje novijeg datuma pokazuje visoku povezanost ($r=0.72$, $p<0.01$) između akademske prokrastinacije i akademskog stresa (Rahardjo, Juneman i Setiani, 2013). Umjerena povezanost dobivena u ovom istraživanju moguća je posljedica odabranih skala, odnosno već prethodno navedenog nepodudaranja akademskih područja koja se njima procjenjuju. Kako su također dobivene umjerene pozitivne korelacije između akademskog stresa, s jedne strane, te straha od neuspjeha, averzivnosti zadatka i ovisnosti kao razloga za akademsku prokrastinaciju, s druge strane, potrebno je u budućim istraživanjima detaljnije ispitati prirodu tih odnosa. S obzirom na to da koeficijenti korelacije između akademskog stresa i navedenih razloga za prokrastinaciju nisu slabi, moguće je da uistinu postoji značajna povezanost između tih varijabli te da bi ona bila potvrđena i u daljnjim istraživanjima. Kada je riječ o akademskom stresu, strah od neuspjeha i averzivnost zadatka kao razlozi za akademsku prokrastinaciju mogu imati ulogu prediktora, ali i kriterija. Naime, nije iznenađujuće da bi se u slučaju većeg straha od neuspjeha i/ili veće averzivnosti zadatka kao razloga za akademsku prokrastinaciju mogao predvidjeti veći akademski stres, ali je jednako vjerojatno da viši rezultat na akademskom stresu predviđa i više rezultate na strahu od neuspjeha i/ili averzivnosti zadatka kao razlozima za akademsku prokrastinaciju. Kada je riječ o ovisnosti kao razlogu za akademsku prokrastinaciju smislenije je očekivati da ona ima ulogu kriterija u odnosu s akademskim stresom. Naime, viši rezultat na akademskom stresu mogao bi predviđati viši rezultat na ovisnosti kao razlogu za akademsku prokrastinaciju.

Nadalje, pokazalo se da studenti koji imaju veći osjećaj akademske samoeфикаsnosti te oni koji pokazuju niži stupanj akademskog stresa, također pokazuju manju želju za smanjenjem akademske prokrastinacije. Moguće je da snažan osjećaj akademske samoeфикаsnosti pruža osjećaj sigurnosti, unatoč tome što se odgađaju akademske obaveze te ne postoji izražena želja da se promijeni takvo, inače štetno ponašanje. Također je moguće da studenti koji doživljavaju akademski stres čija razina nije dovoljno averzivna, nemaju izraženu želju za smanjenjem

akademske prokrastinacije. Međutim, potrebno je detaljnije ispitati ovaj odnos. Bez obzira na to, ovo je interesantan podatak te je moguće kako upravo on predstavlja objašnjenje razlike između studenata koji su podložni doživljavanju depresivnih i anksioznih simptoma kao posljedice akademske prokrastinacije te onih koji nisu skloni doživljavanju tih simptoma kao posljedice odgađanja. Studenti koji imaju slab osjećaj akademske samoeфикаsnosti te doživljavaju intenzivan akademski stres imaju jaču želju za smanjenjem akademske prokrastinacije te se vjerojatno loše osjećaju zbog odgađanja, a moguće je da ih upravo takva obilježja čine podložnijima doživljavanju depresivnih i anksioznih simptoma.

Premda je hipoteza o odnosu između akademske prokrastinacije te depresivnih i anksioznih simptoma potvrđena, dobivene korelacije su niske. Takve niske korelacije u skladu su s rezultatima Steelove meta-analize (2007) spomenute u uvodu. Postoji nekoliko mogućih objašnjenja zašto su koeficijenti korelacije niski. Kako je promjenjive varijable poput rasporeda teško mjeriti, moguće je da su zbog toga dobivene niske korelacije (Steel, 2007; prema Paulitzki, 2010). U ovom istraživanju korištene su skale za procjenu simptoma depresivnosti i anksioznosti u posljednjih tjedan dana. U slučaju da su skale primijenjene u više vremenskih točaka, bila bi dobivena bolja procjena depresivnosti i anksioznosti, a samim time moguće i snažnija povezanost simptoma s akademskom prokrastinacijom. Jedan od mogućih razloga zašto nije dobivena snažnija korelacija je taj da povezanost varijabli nije jednostavna linearna, već nešto složenija. Naime, McCown i sur. (1987; prema Ferrari i sur., 1995) pronašli su snažnu kurvilinearnu povezanost neuroticizma i akademske prokrastinacije. Pokazalo se da studenti koji su izrazito točni i organizirani češće imaju više rezultate na neuroticizmu, ali i oni jako skloni prokrastinaciji također imaju visoke rezultate na skali neuroticizma. Ovisno o drugim faktorima, neuroticizam ili aktivnost autonomnog živčanog sustava može služiti kao signal da se stvari obave ili kao signal za izbjegavanje. Kako je neuroticizam zajedničko obilježje depresije i anksioznosti (Weinstock i Whisman, 2006), ovaj nalaz treba uzeti u obzir.

Postoji mogućnost da depresivnost i anksioznost nisu toliko bitne za razumijevanje akademske prokrastinacije. Neki smatraju kako dokazi idu u prilog tome da afekt igra sporednu ulogu u stvaranju takvog ponašanja te da afekt i prokrastinacija mogu slobodno varirati kod pojedinaca. Ovakvi rezultati su u skladu s nalazima Laya (1987) te McCowna i sur., (1989) koji su koristeći različite metode identificirali dva tipa prokrastinacije, jedan povezan s neuroticizmom ili prevelikom pobuđenosti i drugi povezan s manjkom savjesnosti i impulzivnosti (Ferrari i sur.,

1995). Steel (2007), jedan od trenutno istaknutijih autora koji se bave problemom prokrastinacije, za objašnjenje prokrastinacije, umjesto varijabli raspoloženja, koristi temporalnu teoriju motivacije koja prokrastinaciju nastoji objasniti u skladu s širokim rasponom teorijskih gledišta, kao što su ekonomija, teorija ličnosti, teorija postavljanja ciljeva, teorija očekivanja itd. Isti autor ispitivao je povezanost neuroticizma s prokrastinacijom te je pokazao kako se ta povezanost gotovo u potpunosti može pripisati impulzivnosti, a ne anksioznosti. Provođenjem meta-analize pokazalo se da je impulzivnost snažan i konzistentan prediktor prokrastinacije, dok anksioznost nije bila značajan prediktor. Također se pokazalo kako se povezanost depresivnosti s prokrastinacijom najvećim dijelom može pripisati niskoj razini energije. Naime, navodi se da je umor jedan od tri glavna razloga zbog kojih studenti odgađaju rad (Strongman i Burt, 2000; prema Steel, 2007) te da oko 28% studenata kao razlog za odgađanje navodi "Nisam imao dovoljno energije da započnem zadatak." (Kachgal i sur., 2001; prema Steel, 2007). Ova čestica je također bila povezana s drugima koje se odnose na averzivnost zadatka.

Unatoč prethodno navedenom, ne treba odbaciti mogućnost da je raspoloženje ipak važno za razumijevanje akademske prokrastinacije. Bitno je reći kako danas postoji debata oko toga može li se prokrastinacija bolje obrazložiti nesposobnošću upravljanja vremenom ili nesposobnošću reguliranja raspoloženja i emocija. Ferrari i Pychyl smatraju da je prokrastinacija puno više od problema s upravljanjem vremenom jer se uz nju vežu osjećaji krivnje, srama i anksioznosti (Jaffe, 2013). Smatra se da averzivni zadaci dovode do zabrinutosti i anksioznosti, a odgađanje zadataka je tada strategija kojom se izbjegavaju negativna raspoloženja. Takvo kratkoročno fokusiranje na regulaciju raspoloženja može dovesti do neuspjeha u samokontroli na drugim područjima života (Tice i Bratslavsky, 2000; prema Sirois i Pychy, 2013). Eksperiment koji su proveli Tice, Bratslavsky i Baumeister (2001; prema Sirois i Pychy, 2013) dokazao je ovaj efekt. Studenti kojima je inducirano negativno raspoloženje više su vremena proveli u odgađanju, ne pripremajući se za slijedeći zadatak u istraživanju. Ovakvi rezultati upućuju na to da samokontrola podliježe iskušenju samo kada se kao posljedica toga mogu poboljšati emocije (Jaffe, 2013). Ako se na prokrastinaciju gleda kao na davanje prioriteta regulaciji trenutnih raspoloženja i time se pridaje manje važnosti budućnosti, nije iznenađujuće da je ona bila dovođena u vezu sa negativnim posljedicama na zdravlje i blagostanje (Sirois i Pychy, 2013). Danas Sirois i Pychy pokušavaju objediniti emocionalnu i vremensku komponentu prokrastinacije. Njihovo objašnjenje prokrastinacije je da osobe sklone odgađanju, popravljanjem raspoloženja

tješe sebe u sadašnjosti sa krivim uvjerenjem da će u budućnosti biti emocionalno spremnije nositi se sa zadatkom.

Neki autori smatraju kako bi izbjegavanje moglo biti zajednički čimbenik koji utječe na komorbiditet između depresivnosti i anksioznosti (Mazer i Cloninger, 1990; Ottenbreit i Dobson, 2004; prema Paulitzki, 2010). Ovo je ujedno i moguće objašnjenje visoke korelacije između depresivnih i anksioznih simptoma koja je dobivena u ovom istraživanju. Premda se na depresivnost i anksioznost često gleda kao na nezavisne koncepte, sve se više prepoznaje potreba razmatranja njihovog konceptualnog i dinamičkog preklapanja (Clark i Watson, 1991; prema Ferrari i sur., 1995).

Osobe koje sebe smatraju nesposobnima da postignu visoko vrednovane rezultate postaju depresivne, dok osobe koje misle kako se ne mogu nositi s potencijalnim prijetnjama postaju anksiozne. Murisovo (2002) istraživanje pokazalo je kako je niska samoeфикаsnost praćena visokim stupnjem crte anksioznosti/neuroticizma, simptoma anksioznih poremećaja te simptoma depresivnih poremećaja, što je u skladu s rezultatima ovog istraživanja. Čak i kada je kontrolirana crta anksioznosti/neuroticizam, samoeфикаsnost je objašnjavala mali, ali značajan postotak varijance depresivnih i anksioznih simptoma.

Već je rečeno da samoeфикаsnost ima ključnu ulogu u poticanju anksioznosti kod studenata (Bandura, 1997; prema Tahmassian i Moghadam, 2011). Kada je oslabljen osjećaj samoeфикаsnosti za određeni akademski predmet, studenti postaju anksiozni u vezi akademskih zahtjeva te osim što potiče anksioznost, smanjen osjećaj samoeфикаsnosti negativno utječe na postignuće. Istraživanje Pajaresa i Kranzlера (1995; prema Zimmerman, 2000) to potvrđuje pokazujući da je samoeфикаsnost studenata specifična za matematiku negativno povezana s anksioznosti vezanom uz matematiku. U ovom istraživanju nije korištena mjera anksioznosti specifična za akademsko okruženje (npr. ispitna anksioznost), ali je unatoč tome dobivena statistički značajna povezanost između općih simptoma anksioznosti i akademske samoeфикаsnosti. U ovom kontekstu zanimljivo je spomenuti rezultate Murisovog (2002) istraživanja na adolescentima koji su pokazali da je samoeфикаsnost u određenom području posebno bitna za određene tipove anksioznih problema. Pokazalo se da je socijalna samoeфикаsnost najsnažnije povezana sa socijalnom fobijom, akademska samoeфикаsnost s fobijom od škole, a emocionalna samoeфикаsnost s generaliziranom anksioznosti i panikom/somatskim simptomima. S obzirom na prethodno navedeno, u slučaju da

su u ovom istraživanju korištene druge mjere samoeфикаsnosti i/ili anksioznosti moguće je kako bi povezanost između njih bila veća.

Nadalje, u ovom istraživanju pokazalo se da je povezanost akademske samoeфикаsnosti s depresivnim simptomima nešto veća od povezanosti s anksioznim simptomima što je sukladno Murisovom (2002) istraživanju. Navedeno istraživanju pokazalo je da samo simptomi depresivnosti imaju značajan doprinos kada je riječ o akademskoj samoeфикаsnosti, dok simptomi anksioznosti značajno doprinose socijalnoj samoeфикаsnosti, a samo emocionalnoj samoeфикаsnosti značajno doprinose i simptomi depresivnosti i anksioznosti. Premda sam autor istraživanja napominje kako je potrebno dodatno istražiti ove odnose, čini se kako su za razumijevanje akademske samoeфикаsnosti važniji depresivni nego anksiozni simptomi. Osobe uvjerene u vlastitu akademsku ефикаsnost, biti će manje podložne depresivnosti jer anticipiraju manje akademskih stresora i loše izvedbe. Neuspjehe i prepreke smatraju premostivima te zbog toga ulažu više truda umjesto da se obeshrabre (Bandura, 1997; Schunk, 1989; Zimmerman, 1995; prema Bandura, Pastorelli, Barbaranelli i Caprara, 1999). Da je samoeфикаsnost bitna za razumijevanje depresivnosti u akademskom okruženju, potvrđuje i istraživanje u kojem se pokazalo da mladi s jakim osjećajem samoeфикаsnosti izvještavaju o manje depresivnih simptoma (Scott i Dearing, 2012). Također je utvrđeno da porast u akademskoj i socijalnoj samoeфикаsnosti te samoeфикаsnosti da se odupre negativnom vršnjačkom utjecaju, predviđa smanjenje u depresivnim simptomima, čak i kada se kontrolira prethodna razina depresivnosti te trenutno i prethodno akademsko postignuće. U skladu s prethodnim istraživanjem je i nalaz Bandure i sur. (1999; prema Bray, Kehle, Lawless i Theodore, 2003) koji pokazuje da niska akademska i socijalna samoeфикаsnost doprinosi razvoju depresije kod djece. Nadalje, jedno longitudinalno istraživanje na velikom uzorku sudionika pokazalo je da postoji dinamičan međuosnos između samoeфикаsnosti i depresivnosti. Naime, veća samoeфикаsnost na početku mjerenja predviđala je manje ozbiljne simptome depresivnosti u slijedećem mjerenju, dok su izraženiji simptomi depresivnosti na početnom mjerenju predviđali niži stupanj samoeфикаsnosti u slijedećem mjerenju. Napor kako bi se uspostavila i zadržala kontrola nad životom i okolinom, može služiti za građenje određenog stupnja otpornosti na nadolazeće simptome depresivnosti, dok razdoblja depresivnosti mogu potkopati takva nastojanja. Autori istraživanja smatraju kako ovi rezultati upućuju na spiralni ciklus depresije. Taj ciklus počinje stresnim životnim događajem, ovisnim ili neovisnim o ponašanju osobe, koji pokreće depresiju kod osobe sa niskim osjećajem

samoefikasnosti. Nadalje, epizoda depresije čini pojedince podložnijima za doživljavanje nadolazećih stresnih životnih događaja što još više narušava osjećaj samoefikasnosti. Rezultat je još jedna epizoda depresije čime se ponovno pokreće ciklus (Maciejewski, Prigerson i Mazure, 2000).

Važno je napomenuti da se također pokazalo kako je akademski stres značajno povezan s depresivnim i anksioznim simptomima. Ovakav rezultat u skladu je s tvrdnjama iz literature u kojoj se navodi da akademski stres može negativno utjecati na izvedbu, fizičko i psihičko zdravlje (Cole, Allen i Green, 1980; prema Wan, Chapman i Biggs, 1992). Nadalje, navodi se da su depresivnost i anksioznost samo jedne od psiholoških posljedica akademskog stresa, među kojima se nalaze i percipirana neefikasnost, ljutnja te drugi oblici negativnog afekta (Putwain, 2007). Osim povezanosti akademskog stresa s depresivnosti i anksioznosti, u skladu s prethodnom tvrdnjom je i nalaz ovog istraživanja koji pokazuje statistički značajnu negativnu povezanost između akademskog stresa i akademske samoefikasnosti. Do sada su varijable samoefikasnosti i stresa na uzorku studenata konzistentno pokazivale umjerenu do visoku negativnu povezanost (Gigliotti i Huff, 1995; Hackett i sur., 1992; Torres i Solberg, 2001; prema Zajacova i sur., 2005).

Medijacijska uloga akademske samoefikasnosti u odnosu između akademske prokrastinacije, s jedne strane, te depresivnih i anksioznih simptoma, s druge strane, do sada je ispitana u samo jednom istraživanju. Pokazalo se da je akademska samoefikasnost djelomični medijator (Farran, 2004), za razliku od ovog istraživanja u kojem je dobivena potpuna medijacija akademske samoefikasnosti u odnosu između akademske prokrastinacije, s jedne strane, te depresivnih i anksioznih simptoma, s druge strane. Premda obrnuti smjer medijacije nije potvrđen, odnosno nije potvrđeno da akademska samoefikasnost posreduje između depresivnosti i anksioznosti kao prediktora te akademske prokrastinacije kao kriterija, pokazalo se da depresivni i anksiozni simptomi predviđaju akademsku samoefikasnost te da akademska samoefikasnost predviđa akademsku prokrastinaciju. Treba napomenuti da su ovi rezultati u skladu s teorijom samoefikasnosti koja je spomenuta u uvodu. Premda rezultati ovog i Farranovog (2004) istraživanja pokazuju da je akademska samoefikasnost medijator u odnosu između navedenih varijabli, potrebna su dodatna istraživanja kako bi se pokazalo može li se replicirati ovakav tip odnosa i postoji li on zaista. MacKinnon (2008) napominje da eksperimentalno istraživanje pruža čvršće dokaze o uzročnosti ako je moguće blokirati ili manipulirati efektom medijacijske varijable pa bi bilo poželjno replicirati ovo istraživanje u sklopu eksperimentalnog nacrt.

Nedostaci i implikacije

Ovo istraživanje je korelacijsko te se ne mogu donositi zaključci o uzročno-posljedičnim vezama između ispitivanih varijabli. Osim toga, kao što je već rečeno, raspodjela studenata i studentica prema dobi i fakultetu nije jednaka pa se ne može sa sigurnošću zaključivati o spolnim i dobnim razlikama studenata u ispitivanim varijablama. S obzirom na navedeno, u budućim istraživanjima bilo bi poželjno obuhvatiti širu studentsku populaciju, ravnomjernije raspodijeljenu prema sociodemografskim obilježjima. Premda su u ovom istraživanju sudjelovali studenti svih godina studija, osim druge godine diplomskog, najveći dio uzorka činili su studenti prve godine preddiplomskog studija pa se ne može se sa sigurnošću reći jesu li rezultati posljedica nejednake zastupljenosti studenata prema razina studija. Osim toga, uzorak koji je korišten u ovom istraživanju vjerojatno je kombinacija dvije različite populacije studenata. Naime, u istraživanje su uključeni studenti Filozofskog fakulteta i studenti Građevinskog fakulteta čije se akademske dužnosti međusobno razlikuju te osim toga postoji mogućnost da imaju i različita psihička obilježja. Ovi nedostaci mogli bi se ukloniti ispitivanjem većeg broja različitih fakulteta uz podjednaku zastupljenost studenata različitih godina studija, što bi imalo za posljedicu veću vanjsku valjanost.

Jedan od nedostataka istraživanja je i to što je mjerenje provedeno u jednoj točki vremena. Takvo istraživanje ne pruža mogućnost uvida u promijene u varijablama koje se tijekom vremena događaju. Mjerenje je provedeno u ožujku kada studenti imaju manje akademskih obveza nego kasnije tijekom semestra pa je moguće da su zbog toga dobivene povoljnije procjene akademske prokrastinacije, akademske samoefikasnosti i stresa te depresivnih i anksioznih simptoma. To se naročito odnosi na ispitivanje depresivnih i anksioznih simptoma koji se procjenjuju unutar proteklih tjedan dana. Ovaj nedostatak bi se uklonio primjenom longitudinalnog nacrtu istraživanja. Nadalje, u istraživanju su korištene mjere samoprocjene čiji su nedostaci subjektivnost, davanje socijalno poželjnih odgovora, problemi s dosjećanjem i uvidom u vlastite doživljaje i ponašanja, itd. (Brajša-Žganec, 2002; prema Ljubetić, 2006). Taj nedostatak može se dijelom otkloniti tako da se, umjesto upitnika, koristi biheviorna mjera akademske prokrastinacije. Primjerice, može se koristiti metoda uzorkovanja iskustva kako bi se procijenila ponašanja, emocije i razmišljanja u određenom trenutku (npr. kada se oglasi zvuk alarma). Na taj način bi se izbjegle distorzije pamćenja koje su moguće kod korištenja mjera samoprocjene.

Također postoji problem pri interpretaciji rezultata zbog skale akademske prokrastinacije koja je korištena. Naime, autori skale su konceptualizirali akademsku prokrastinaciju kao tendenciju da se odgađaju akademski zadaci, ali i da se doživi anksioznost kao posljedica odgađanja. Stoga, rezultat dobiven na akademskoj prokrastinaciji je zapravo kombinacija dvije navedene komponente. Kako rezultat dobiven na akademskoj prokrastinaciji dijelom odražava samoprocjenu anksioznosti, korelacija između akademske prokrastinacije i anksioznih simptoma koja je dobivena u ovom istraživanju moguća je posljedica preklapanja sadržaja (Nicholls, Licht, i Pearl, 1982; prema Ferrari i sur., 1995). Kako bi se izbjegli metodološki nedostaci ovog istraživanja, preporučuje se korištenje drugih mjera za varijable procjenjivane u ovom istraživanju. Na taj način bi se dobio bolji uvid u stvarnu povezanost između ispitivanih varijabli.

Na kraju, u ovom istraživanju korištene su samo neke od varijabli koje su do sada bile dovodene u vezu s prokrastinacijom pa bi u budućim istraživanjima bilo poželjno uključiti još neke varijable koje su se pokazala važnima za razumijevanje prokrastinacije, kao što su savjesnost, impulzivnost, motivacija za uspjehom, distraktibilnost (Steel, 2007), perfekcionizam (Eraslan-Capan, 2010) itd.

Unatoč navedenim nedostacima, rezultati ovog istraživanja imaju važne implikacije za akademsko okruženje. Kako se pokazalo da je akademska samoeфикаsnost značajan prediktor akademske prokrastinacije te da je medijator u odnosu između akademske prokrastinacije, s jedne strane, te depresivnih i anksioznih simptoma, s druge strane, bilo bi poželjno u preventivne programe i psihologijska savjetovanja uključiti metode za jačanje osjećaja akademske samoeфикаsnosti kako bi se umanjile negativne posljedice poput akademske prokrastinacije te simptoma depresivnosti i anksioznosti kod studenata.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između akademske prokrastinacije, akademske samoeфикаsnosti te depresivnih i anksioznih simptoma. Rezultati su potvrdili prvu i drugu hipotezu, dok je treća hipoteza djelomično potvrđena. Pokazalo se da je akademska prokrastinacija značajno negativno povezana s akademskom samoeфикаsnosti te značajno pozitivno povezana s depresivnim i anksioznim simptomima. Također se pokazalo da je akademska samoeфикаsnost značajno negativno povezana s depresivnim i anksioznim simptomima. Na posljetku, utvrđena je potpuna medijacija akademske samoeфикаsnosti u odnosu akademske prokrastinacije, s jedne strane, te

depresivnih i anksioznih simptoma, s druge strane. Ovi rezultati su u skladu s teorijom samoeфикаsnosti kao medijatora ponašanja. Međutim, nije se pokazalo da akademska samoeфикаsnost posreduje između depresivnosti i anksioznosti kao prediktora te akademske prokrastinacije kao kriterija. Unatoč tome, pokazalo se da depresivni i anksiozni simptomi predviđaju akademsku samoeфикаsnost te da akademska samoeфикаsnost predviđa akademsku prokrastinaciju.

Dobivene rezultate treba promatrati u kontekstu nedostataka istraživanja. Premda su hipoteze potvrđene, potrebno je dodatno istražiti odnose između ispitivanih varijabli. Naročito je bitno dodatno ispitati ulogu akademske samoeфикаsnosti kao medijatora u odnosu akademske prokrastinacije s depresivnošću i anksioznošću, jer taj odnos nije dovoljno istražen.

Literatura

- Ajduković, D. (2013). *Provjera biopsihosocijalnog modela u bihevioralnim pristupima šećernoj bolesti*. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Amr, M. i sur. (2013). Depression and anxiety among Saudi University students: prevalence and correlates. *The Arab Journal of Psychiatry*, 24(1), 1-7.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. i Caprara, G.V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98.
- Baron, R.M. i Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Beshaia , S., Dobson, K.S. i Adelb, A. (2013). Psychometric properties of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in an Egyptian student sample: a preliminary report. *Middle East Current Psychiatry*, 20, 223-228.
- Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Diplomski rad. Ottawa, Ontario: Carleton University.
- Bray, M.A., Kehle, T.J., Lawless, K.A. i Theodore, L.A. (2003). The Relationship of Self-Efficacy and Depression to Stuttering. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(4), 425-431.
- Brownlow, S. i Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 15-34.
- Cayubit, R.F.O. (2014). Academic self-efficacy and study hours as predictors of test anxiety among high school students. *Philippine Journal of Counseling Psychology*, 16(1), 64-73.
- Dobson, C. (2012). *Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school*. Diplomski rad. Michigan: Northern Michigan University.

- Dodig-Ćurković, K. (2010). *Učestalost raznih oblika autodestruktivnog i heterodestruktivnog ponašanja kod adolescenata i njihova karakteristična obilježja*. Neobjavljeni doktorski rad. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Edwards, M.C., Cheavens, J.S., Heiy, J.E. i Cukrowicz, K.C. (2010). A Reexamination of the Factor Structure of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale: Is a One-Factor Model Plausible? *Psychological Assessment*, 22(3), 711-715.
- Eraslan-Capan, B. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. Neobjavljeni doktorski rad. New York: Sveučilište Fordham.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L. i McCown, W.G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum press.
- Ferrari, J.R., Parker, J.T. i Ware, C.B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs Types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of social behavior and personality*, 7(3), 495-502.
- Fischer, J. i Corcoran K. (1994). Measures for clinical practice. *The free press*, 2, 446-452.
- Fritzsche, B.A., Young, B.R., Hickson, K.C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557.
- Gecas, V. (1989). The Social Psychology of Self-Efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291-316.
- Ghaderi, A.R. i Salehi, M. (2011). A Study of the Level of Self-Efficacy, Depression and Anxiety Between Accounting and Management Students: Iranian Evidence. *World Applied Sciences Journal*, 12(8), 1299-1306.
- Ghomrawi, H.MK., Mandl, L.A., Rutledge, J., Alexiades, M.M. i Mazumdar, M. (2011). Is there a role for expectation maximization imputation in addressing missing data in research using WOMAC questionnaire? Comparison to the standard mean approach and a tutorial. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 12(109), 1-7.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873-883.

- Hajloo, N. (2014). Relationships Between Self-Efficacy, Self-Esteem and Procrastination in Undergraduate Psychology Students. *Iran Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 42–49.
- Hen, M. i Goroshit, M. (2012). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 1-9.
- Herman, S. i sur. (2011). Depressive Symptoms and Mental Health Treatment in an Ethnoracially Diverse College Student Sample. *Journal of American College Health*, 59(8), 715-720.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35.
- Jaffe, E. (2013). *Why wait? The science behind procrastination. After a long delay, psychological science is beginning to understand the complexities of procrastination.*
<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2013/april-13/why-wait-the-science-behind-procrastination.html>
- Kandemir, M., İlhan, T., Özpolat, A.R. i Palancı, M. (2014). Analysis of academic self-efficacy, self-esteem and coping with stress skills predictive power on academic procrastination. *Educational Research and Reviews*, 9(5), 146-152.
- Kessler, R.C. i sur. (2010). Age differences in the prevalence and comorbidity of DSM-IV major depressive episodes: Results from the WHO World Mental Health Survey Initiative. *Depression and Anxiety*, 27(4), 351–364.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Košanski, Ž. (2004). *Odgadanje izvršavanja obaveza kao prediktor akademskog uspjeha*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Lazarus, R.S. i Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leach, L.S. (2009). *Gender differences in depression and anxiety across the adult lifespan*. Doktorski rad. The Australian National University.
- Ljubetić, M. (2006). *Samoprocjena (metarazina) i procjena pedagoške kompetentnosti roditelja*.
www.ffst.hr

- Maciejewski, P.K., Prigerson, H.G. i Mazure C.M. (2000). Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms: differences based on history of prior depression. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 373-378.
- MacKinnon, D.P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maddux, J.E. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, research and application*. New York: The Plenum Press.
- Melissa, P.Y. (2009). *An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and Asian American cultural values in Asian American university students*. Doktorski rad. Ohio: The Ohio State University.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2002). *U potrazi za čarobnom svjetiljkom*. Zagreb: IEP.
- Mistler, B.J., Reetz, D.R., Krylowicz B. i Barr, V. (2012). *The Association for University and College Counseling Center Directors Annual Survey*.
http://files.cmcglobal.com/Monograph_2012_AUCCCD_Public.pdf.
- Miščević, M. (2007). *Simptomi anksioznosti i depresivnosti kod osnovnoškolske djece*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Nolen-Hoeksema, S. (1990). *Sex Differences in Depression*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Oblaković, M., Sokolovska, V. i Dinić, B. (2015). Tretmani nedostajućih podataka. *Primijenjena psihologija*, 8(3), 289-309.
- Onwuegbuzie, A.J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Özer, B.U. (2011). A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more? *International conference on education, research and innovation*, 18, 34-37.
- Özera, B.U., Demir, A. i Ferrari, J.R. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.

- Paulitzki, J.R. (2010). *Procrastination as self-regulatory failure habitual avoidance and inhibitory control moderate the intention-behaviour relation for unpleasant tasks*. Doktorski rad. Waterloo, Ontario, Canada: University of Waterloo.
- Peng, C.Y.J., Harwell, M., Liou, S.M. i Ehman, L.H. (2006). Advances in Missing Data Methods and Implications for Educational Research. S. S. Sawilowsky (Ur.), *Real Data Analysis* (str. 31-78). New York: Information age publishing.
- Putwain, D. (2007). Researching Academic Stress and Anxiety in Students: Some Methodological Considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207-219.
- Rabin, L., Joshua F. i Nutter-Upham K.E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology* 33(3), 344–357.
- Radloff, L.S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401.
- Rahardjo, W., Juneman i Setiani, Y. (2013). Computer Anxiety, Academic Stress, and Academic Procrastination on College Students. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 147-152.
- Rothblum, E.D., Solomon L.J. i Murakami J (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33, 387–94.
- Rouxel, G. (1999). Path analyses of the relations between self-efficacy, anxiety and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 403-421.
- Sanford, S.D., Bush, A.J., Stone, K.C. i Lichstein, K.L. (2008). Psychometric Evaluation of the Beck Anxiety Inventory: A Sample With Sleep-Disordered Breathing. *Behavioral Sleep Medicine*, 6, 193-205.
- Sarid, M. i Peled, Y. (2010). The Effect of Procrastination on Multi-Drafting in a Web-Based Learning Content Management Environment. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 346-354.
- Scott, W.D. i Dearing, E. (2012). A longitudinal study of self-efficacy and depressive symptoms in youth of a North American Plains tribe. *Development and Psychopathology*, 24(2), 607-622.
- Senecal, C., Koestner, R. i Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

- Sirois, F. i Pychy, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and personality psychology compass*, 7/2, 115–127.
- Solomon, L.J., Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Souza, L.A.S., Torres, A.R.R., Barbosa, G.A., Lima, T.J.S. i Souza, L.E.C. (2014). Self-efficacy as a mediator of the relationship between subjective well-being and general health of military cadets. *Cadernos de Saúde Pública*, 30(11), 2309-2319.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Stuart, E.M. (2013). *The relation of fear of failure, procrastination and self-efficacy to academic success in college for first and non first-generation students in a private non-selective institution*. Doktorski rad. Tuscaloosa, Alabama: Odsjek za politiku obrazovnog vodstva i tehnološke studije na diplomskom studiju Sveučilišta Alabama.
- Tahmassian, K. i Moghadam, N.J. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 5(2), 91-98.
- Tice, D.M. i Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458.
- Van Eerde W., (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Vulić-Prtorić, A. (2012). Depresivnost kod studenata. U N. Jokić-Begić (Ur.), *Studenti s invaliditetom* (str.107-129). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Zajacova, A., Lynch i Espenshade, (2005) Self-efficacy, stress, and academic success in college *Research in Higher Education*, 46(6), 677-704.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Wan, T., Chapman, D.W. i Biggs, D.A. (1992). Academic stress of international students attending U.S. universities. *Research in Higher Education*, 33(5), 607-623.
- Weinstock, L.M. i Whisman M.A. (2006). Neuroticism as a common feature of the depressive and anxiety disorders: a test of the revised integrative hierarchical model in a national sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(1), 68-74.

Yao, M.P. (2009). *An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self Efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values In Asian American University Students*. Doktorski rad. Odsjek za psihologiju, The Ohio State University.